



HAL
open science

L'enseignement du français oral en contexte plurilingue libanais : étude comparative

Paulette Ayoub

► **To cite this version:**

Paulette Ayoub. L'enseignement du français oral en contexte plurilingue libanais : étude comparative. Linguistique. Université de Lyon; Université de Balamand (Tripoli, Liban), 2016. Français. NNT : 2016LYSES074 . tel-01698882

HAL Id: tel-01698882

<https://theses.hal.science/tel-01698882>

Submitted on 1 Feb 2018

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.



THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON

opérée au sein de

UNIVERSITE JEAN MONNET DE SAINT ETIENNE

Arts, Lettres et Langues - Département FLE

UNIVERSITE DE BALAMAND

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Département de Langue et de Littérature françaises

THESE en Sciences du Langage

présentée et soutenue publiquement le 15/12/2016 par

Paulette AYOUB

**L'enseignement du français oral en contexte plurilingue libanais :
étude comparative**

sous la co-tutelle de

Marielle RISPAIL, Université Jean Monnet de Saint Etienne – France

Carla SERHAN, Université de Balamand – Liban

Volume 1

Rapporteurs -e-s :

FINTZ Claude, Université Grenoble 2 - France

OSSEIRAN Leila, Université Libanaise - Beyrouth

Membres du jury :

BIICHLÉ Luc, Université d'Avignon - France

DINVAUT Annemarie, Université d'Avignon - France

OSSEIRAN Leila, Université Libanaise - Beyrouth

RISPAIL Marielle, Université Jean Monnet de Saint Etienne - France

SERHAN Carla, Université de Balamand - Liban

TOTOZANI Marine, Université Jean Monnet de Saint Etienne - France

Remerciements et dédicace

« Remercier » ne suffit pas pour traduire la reconnaissance et la gratitude que nous éprouvons envers nos deux directrices de thèse, Pr Marielle Rispail et Pr Carla Serhan, qui non seulement nous ont accompagnée dans notre itinéraire de chercheuse. Chacune de son côté nous a aidée, avec ses conseils pertinents et ses remarques judicieuses, à rendre notre parcours fructueux et notre traversée aboutissante.

Nos remerciements s'adressent à chacun des membres du jury qui nous ont fait l'honneur d'examiner cette présente recherche et de lire ce long travail qui est muni également d'un corpus complexe.

Ce projet n'aurait pas été mené à bien sans la disponibilité et l'accueil chaleureux que nous ont témoigné les deux directeurs, les enseignantes et les apprenants des deux écoles de l'enquête. Ils ont nourri par leurs interactions ainsi que par leurs propos analysés dans notre étude.

Nous adressons également toute notre reconnaissance à nos parents qui étaient enseignants et qui ont semé dans notre âme, depuis notre enfance, l'enthousiasme de la profession. Le support exceptionnel accordé par notre mère tout le long de cette étude et la prière de notre père venant de l'au-delà ont constitué un stimulant incitatif et miraculeux pour aboutir à notre objectif.

Au terme de ce périple, nous sommes redevable à nos 5 enfants : Joëlle, Simon, Séréna, Joanna et Joe ainsi qu'à leur père. Sans leur encouragement, leur compréhension et leur soutien moral, cette étude n'aurait pas pu voir le jour.

C'est à eux que je dédie ma thèse.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	5
SECTION I : PREALABLES A L'ENQUETE.....	10
PARTIE 1 : PREALABLES CONTEXTUELS	11
CHAPITRE 1 : Le Liban : pays à vocation plurilingue et multiconfessionnelle.....	12
CHAPITRE 2 : Le plurilinguisme au Liban.....	22
CHAPITRE 3 : Le système éducatif scolaire au Liban	41
PARTIE 2 : PREALABLES CONCEPTUELS.....	84
CHAPITRE 1 : L'approche sociolinguistique.....	85
CHAPITRE 2 : L'approche didactique de l'oral	130
CHAPITRE 3 : La problématique et les hypothèses de la recherche	242
PARTIE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA CONSTITUTION DU CORPUS.....	246
CHAPITRE 1 : Le recueil des données	247
CHAPITRE 2 : Les phases de transcription et de traduction.....	303
CHAPITRE 3 : Construction du corpus et méthode d'analyse.....	322
SECTION II : ANALYSE DU CORPUS	332
PARTIE 1 : ANALYSE THÉMATIQUE ET DIDACTIQUE.....	333
CHAPITRE 1 : Analyse des fiches langagières	335
CHAPITRE 2 : Analyse des entretiens semi-directifs	368
CHAPITRE 3 : Analyse des supports de l'oral.....	543
CHAPITRE 4 : Analyse des observations de classe	593
PARTIE 2 : SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	847
CHAPITRE 1 : Croisement des résultats des divers corpus.....	848
CHAPITRE 2 : La question du plurilinguisme et de la pluralité sociale.....	856
CHAPITRE 3 : Réponses à la problématique et aux hypothèses	860
CHAPITRE 4 : Propositions pour la formation des enseignants	867
CONCLUSION.....	873
BIBLIOGRAPHIE	877
SITOGRAFIE.....	904
SOMMAIRE DES TABLEAUX.....	910
SOMMAIRE DES FIGURES	916
TABLE DES MATIERES	918
RESUME.....	938

INTRODUCTION

Tout travail réalisant un rêve personnel, tout comme cette présente étude, est le fruit d'une entreprise sans répit. Dans notre cas particulier, il a été le résultat d'un croisement entre des questionnements personnels et d'autres professionnels. L'évènement déclencheur de cette recherche est notre recrutement dans le secteur public libanais comme enseignante cadre en langue française au cycle secondaire en 2004. Ce recrutement a eu lieu après une dizaine d'années d'enseignement de cette discipline dans une école privée dans les cycles complémentaire et secondaire suite à l'obtention d'une licence en langue et littérature françaises. La condition préalable à ce nouveau poste était une année d'étude à la faculté de pédagogie (2004-2005) où nous avons appris les premières notions de la didactique des langues. Puis nous avons commencé à enseigner au lycée officiel tout en travaillant en parallèle dans une école privée, et notamment dans le cadre de la coordination et de l'enseignement des classes terminales.

Enseigner la langue française dans deux écoles du Liban nord nous a offert des pistes de réflexion. Ce fut la base de plusieurs interrogations qui nous ont menée à rédiger cette recherche. Le lycée secondaire, dans lequel nous exerçons, se situe dans un village¹, il est fréquenté par des apprenants chrétiens et musulmans, alors que l'école privée², école missionnaire religieuse, dont la majorité des apprenants est chrétienne, se situe à proximité de la ville de Zgharta³. Dans ces

¹ Markebta, village qui fait partie du caza de El Minié-Danniyeh, un district du Gouvenorat du Nord du Liban, du caza de El Mennié, (Localiban, 2015 : sitographie*) (voir la carte qui figure dans l'annexe 7 : figure 4).

² Collège de La Salle : école privée payante, située à 4 Km du nord de la ville de Zgharta. Elle fait partie des écoles lasalliennes qui existent dans 80 pays autour du monde. Saint Jean Baptiste De La Salle est le fondateur de ces écoles, il forma la communauté aujourd'hui appelée Frères des Écoles Chrétiennes (Frères des écoles chrétiennes : sitographie).

³ Zgharta est une ville maronite de la muhafazah du Nord au Liban. On estime sa population à 50 000 habitants. Elle est la capitale du district de Zgharta. La ville est étroitement liée avec celle d'Ehden, qui partage la même population, (Wikipédia : sitographie) (voir la carte qui figure dans l'annexe 7 : figure 4).

*Nous avons opté pour le terme « sitographie » quand la citation est extraite d'une référence figurant sur internet.

deux établissements, nous avons remarqué une certaine différence en langue française chez les apprenants et notamment à l'oral. Pourtant le curriculum suivi est le même dans les deux écoles après la nouvelle réforme de 1994. Dans ce sens, nous nous sommes posée la question : pourquoi les apprenants d'un même pays, dans un même gouvernorat, qui suivent le même curriculum, manifestent-ils des différences au niveau linguistique notamment à l'oral, durant les cours de français ?

Cette question a véhiculé avec elle plusieurs autres interrogations : Comment l'oral est-il enseigné au Liban après son intégration dans les nouveaux programmes (1997) comme une compétence à part entière à enseigner et à évaluer? Les enseignants sont-ils formés pour enseigner et évaluer l'oral ? Est-ce que les directions des différentes écoles accordent à l'oral la même importance accordée à l'écrit ? Est-il enseigné de la même manière dans les deux écoles ? Est-ce que les milieux sociaux et religieux ont une influence sur les pratiques langagières et notamment celles de la langue française ? La langue arabe, le dialecte libanais, ont-ils leur place en classe de langue française ? Par qui sont-ils utilisés et dans quel but ? Le plurilinguisme à l'oral en classe est-il un atout pour l'enseignement / apprentissage de l'oral ou constitue-t-il une entrave à ce processus? Quelle est la position des directions vis-à-vis de l'utilisation de la langue première au sein des séances de la langue française ? Pourquoi le secteur privé semble-t-il être un terrain plus favorable à la pratique des langues ? La richesse matérielle contribue-t-elle à une meilleure acquisition des langues ?

Ces questionnements nous ont amenée à étudier ces deux terrains d'investigation, le public et le privé, afin de pouvoir comprendre le rôle de la société et de l'école dans l'enseignement / apprentissage de l'oral français. Nous avons déjà remarqué durant nos visites pédagogiques dans plusieurs écoles officielles du nord - puisque c'est le poste⁴ que nous occupons après la première année de la recherche - que plusieurs difficultés entravent l'enseignement de l'oral au Liban. Pourtant, notre parcours universitaire n'avait pas le même objectif, nous nous étions intéressée à

⁴ En septembre 2014.

l'écrit comme d'ailleurs la plupart des enseignants des langues au Liban. Notre sujet de master⁵ portait sur les apports de la linguistique à l'enseignement / apprentissage de la phrase simple et complexe à l'écrit. Mais suite à cette expérience sur notre terrain de travail, nous avons voulu compléter notre étude par une recherche sur l'oral qui nous a paru cruciale et actuelle. Puisque d'après notre expérience personnelle, nous avons remarqué que, quand un apprenant lançait une détropicalisation ou quand il essayait de faire émerger son identité abordant un sujet d'actualité, la fluidité de la parole n'était pas la même. Ce qui est valable pour les apprenants l'est aussi pour les enseignants.

Les outils vers lesquels nous nous sommes tournée pour édifier les bases scientifiques et conceptuelles de notre réflexion sont caractérisés par leur diversité disciplinaire. Ils s'inscrivent dans le champ de la sociolinguistique (Rispaïl, Blanchet), de la pragmatique et de l'analyse interactionnelle (Kerbrat-Orcchioni). De même le lieu scolaire de notre enquête impose une réflexion sur la didactique de l'oral (Maurer, Cuq, Garcia-Debanc, Dolz, Schneuwly, Carette, Grandaty, Chemla, Plane) sur l'analyse des interactions menées en classe (Cicurel, Villon, Bouchard, Perrenoud, Canelas-Trevisis, Thévénaz-christen) et sur les gestes professionnels (Jorro, Crocé-Spinelli). Enfin le plurilinguisme (Coste, Dabène, Lüdi, Py, Porquier, Moore) et les alternances codiques (Grosjean, Causa, Castellotti, D.L. Simon) étaient aussi de grande importance pour notre présente étude.

A l'image de la pluralité de nos outils théoriques, le corpus que nous avons composé est complexe. Il se compose de fiches langagières rédigées par des apprenants, de données documentaires relatives aux manuels scolaires, d'observations empiriques dans les classes et d'entretiens semi-directifs avec des acteurs du système scolaire visant la mise en lumière des représentations de l'oral, des attitudes face au plurilinguisme, des langues utilisées et de la démarche didactique adoptée dans une classe de langue.

Alors, pluralité de corpus, variété de pistes de travail, imbrication des objets de recherche, voyages en France, obligation de suspendre notre travail, multiples sont les défis qui se sont

⁵ Titre du mémoire : « Les apports de la linguistique dans l'enseignement de la phrase complexe : la relative », ce mémoire est soutenu, en août 2010, à l'Université de Balamand, sous la direction de la Professeure des universités Carla SERHAN.

dressés face à notre recherche. Une famille de 5 enfants nécessite un soin et un accompagnement quotidiens, cette responsabilité familiale côtoie celle professionnelle. Nous travaillons 30 heures par semaine, nos heures sont réparties entre l'école privée, le lycée public où nous enseignons les classes terminales et le CDOP⁶ où nous assumons les tâches de conseillère pédagogique responsable des visites pédagogiques dans les écoles publiques d'une partie du Nord du Liban. Durant ces visites, nous rédigeons un rapport évaluatif concernant les observations de classe, la préparation des enseignants et l'élaboration des épreuves d'examens.

Pour revenir à notre thèse, nous dirons qu'elle est composée de deux grandes sections. La première section est intitulée « Préalables à l'enquête » et la deuxième section a pour titre « Analyse du corpus ».

La première section renferme 3 grandes parties (chaque partie est subdivisée en 3 chapitres). La première est consacrée à la contextualisation de la recherche, d'abord par la vocation plurilingue qui caractérise le territoire libanais, suivie de l'histoire de son système éducatif et de sa réforme ainsi que la place du français dans le curriculum. Nous traitons également les différents paramètres dont se compose chacun des deux secteurs traités. La deuxième partie est réservée au cadrage conceptuel, d'abord à travers l'approche sociolinguistique où nous abordons les phénomènes du métissage linguistique ainsi que les contacts des langues dans le milieu scolaire. L'approche didactique de l'oral a sa place également dans notre travail puisque nous mettons en relief les spécificités de l'oral, les compétences orales, les objectifs didactiques, les pratiques scolaires ainsi que leur évaluation. Enfin, nous ne pouvons pas passer sous silence les interactions verbales en classe, les gestes professionnels de l'enseignant ainsi que les rôles interactionnels des deux actants dans l'enseignement / apprentissage de l'oral. Dans la troisième partie, nous exposons les aspects méthodologiques de notre recherche, notamment les choix personnels que nous avons faits concernant la classe, les écoles, le recueil des données, la construction du corpus et la transcription ainsi que ses codes.

⁶ Centre de développement et de recherche pédagogiques attaché au ministère de l'éducation qui forme des conseillers pédagogiques. Ceux-ci visitent les écoles publiques afin d'aider les enseignants en leur donnant des directives didactiques et d'étudier l'élaboration de leurs épreuves d'examens.

La deuxième section intitulée « Analyse du corpus » comporte 2 parties. La première partie est subdivisée en 4 chapitres, chacun correspond à un champ d'analyse. Le premier chapitre cible l'analyse des fiches langagières remplies par les apprenants des deux écoles, le deuxième chapitre traite des entretiens semi-directifs : nous avons réalisé, dans chaque terrain d'investigation, un entretien avec le directeur, deux avec l'enseignante et un entretien individuel avec 6 apprenants. Le troisième chapitre nous permet d'analyser le contenu des manuels scolaires en ce qui concerne l'oral. Enfin, le quatrième chapitre braque la lumière sur les observations de classe qui sont réparties en analyse macro, micro et gros plan sur des séances spécifiques. Nous précisons que 6 séances ont été la cible de notre analyse. La deuxième partie de la deuxième section a comme titre « Synthèse des résultats », celle-ci renferme 4 chapitres qui traitent du croisement des résultats des divers corpus, de la question du plurilinguisme et de la pluralité sociale, des réponses à la problématique et la validation des hypothèses et enfin des propositions de formation concernant l'oral pour les enseignants de la langue française au Liban.

SECTION I : PREALABLES A L'ENQUETE

Cette section intitulée « préalables à l'enquête » comportera trois parties. La première sera consacrée à la présentation des paramètres contextuels de notre thèse, elle vise à insérer notre recherche dans son environnement (spatio-temporel, politique, social, religieux et linguistique) en mettant à jour les choix de contextualisation que nous avons opérés. La deuxième partie de cette section consiste en l'exposé des courants scientifiques et des concepts théoriques dans lesquels s'inscrit cette thèse, ce qui permettra d'analyser et d'interpréter les données recueillies lors de notre enquête. Nous aborderons successivement ces deux dimensions suivies de la troisième partie qui inclura la méthodologie de la constitution du corpus.

PARTIE 1 : PREALABLES CONTEXTUELS

Etant donné que notre réflexion porte sur l'enseignement / apprentissage de l'oral français au Liban dans deux écoles libanaises appartenant chacune à un secteur éducatif différent et se trouvant dans deux régions qui présentent certaines dissemblances aux niveaux social et religieux, la prise en compte des éléments historiques et linguistiques relatifs au contexte social dans lequel se développe notre étude est indispensable. Nous allons donc procéder dans un premier temps à l'exposition du paysage géographique, démographique et confessionnel du Liban, puis nous ferons l'historique et l'inventaire des langues en présence depuis l'antiquité jusqu'à nos jours. Ensuite, nous décrirons, en deuxième temps, l'état actuel des langues ainsi que les différentes attitudes parfois hostiles qu'a déclenché le plurilinguisme et notamment la francophonie au Liban. Enfin, dans un troisième temps, nous aborderons le système éducatif scolaire libanais et ses diverses particularités caractérisant chacun des deux secteurs : le public et le privé.

CHAPITRE 1 : Le Liban : pays à vocation plurilingue et multiconfessionnelle

Aborder l'enseignement / apprentissage d'une langue, notamment d'une langue non maternelle, impose un aperçu historique du pays dans la mesure où une langue étrangère enseignée dans les établissements scolaires n'est pas le fruit d'un hasard. Et puisque, la politique, les langues, la société et les religions s'accompagnent pour former l'histoire d'un pays, nous entamons un retour en arrière dans l'histoire du Liban : histoire riche en incidents historiques léguant à la population résidante un patrimoine linguistique et religieux.

1. Présentation du pays

Nous amorçons notre fouille historique⁷ par la situation géographique du Liban passant par une panoplie de spécificités caractérisant son peuple sur le plan confessionnel, démographique et ethnique.

La république du Liban, qui s'étend⁸ sur 10452 km², se situe au sud-est de l'Asie⁹ sur la rive orientale de la Méditerranée¹⁰. Ce pays a deux frontières terrestres avec Israël (Palestine) au sud, et avec la Syrie à l'est et au nord, alors qu'à l'ouest, il est bordé par la mer Méditerranée. Le nom du Liban (en arabe : Loubnân) dérive d'un terme araméen qui signifie « la montagne blanche » : la chaîne des montagnes libanaises toujours enneigées. L'emblème du pays est le cèdre¹¹ du

⁷ Nous nous sommes basées pour rédiger cette présentation historique sur plusieurs auteurs et références : Assaf Khoury 1998, Leclerc 2012, Naaman 1979, Wikipédia : Histoire du Liban, CRDP 2001, Encyclopédie Encarta 2004 et des articles rédigés par des journalistes ou des spécialistes : Amiot 2013, Raad Tawk 2015, Khalifé 2015 et Centre de ressources sur le développement local au Liban 2015.

⁸ Voir annexe 7, figure 4 : le Liban et sa superficie.

⁹ Voir annexe 7, figure 1 : Le Liban par rapport au monde.

¹⁰ Voir annexe 7, figure 2 : Le Liban sur la méditerranée.

¹¹ « *Les Cèdres au Liban sont liés à l'histoire de ce pays. Ils la racontent aussi bien que les cités antiques de Byblos, Tyr et Baalbek. A l'époque fort ancienne où la Phénicie livrait leur bois aux Pharaons, il y avait des cèdres, extrêmement nombreux, qui recouvraient toute la haute montagne. C'était l'arbre religieux par excellence, destiné à la fois au culte des dieux et à celui des morts, dont on sait l'importance que leur attachaient les peuples de l'Orient ancien* » (Roiter, 1980 : sitographie).

Liban (*cedrus libani*) qui figure au milieu du drapeau libanais, il est un symbole de sainteté, d'éternité, de longévité et de paix. Le cèdre du Liban qui trouve son origine dans de nombreuses références bibliques existe jusqu'à nos jours dans quelques forêts libanaises.

1.1.Données démographiques

Toute donnée d'ordre démographique sur le Liban reste relativement aléatoire, cela s'explique par l'absence de tout recensement depuis la fin du mandat français (1920-1946), dans la mesure où les résultats pourraient avoir des implications sur le partage politique du pouvoir¹². Depuis cette époque, la répartition des principales responsabilités politiques et administratives se fait entre les six grandes communautés confessionnelles: les maronites, les grecs-orthodoxes, les grecs-catholiques, les sunnites, les chiïtes et les druzes.

Pourtant, en 1997, d'après une étude statistique sur les conditions de vie des ménages, les autorités libanaises estiment le nombre d'habitants au Liban à 4 millions dont 350000 sont des réfugiés palestiniens. Alors que les Arméniens et les Kurdes qui y résident sont, dans leur immense majorité, de nationalité libanaise. A ce nombre, il faut ajouter actuellement celui des réfugiés syriens qui comptent plus d'un million et demi et celui des réfugiés irakiens dont le nombre est plus que 10 mille personnes. Donc, le nombre des habitants au Liban dépasse les 5 millions et demi : conjoncture nouvelle sur les plans politique, confessionnel et démographique.

Enfin, nous mentionnons que plusieurs groupes ethniques vivent au Liban. Ils sont au nombre de 22. Notons que les pourcentages suivants ne prennent pas en considération le nombre des réfugiés syriens ou irakiens. Nous recensons les Arabes libanais (70 %), les Druzes (10 %), les Arabes palestiniens (10 %), les Arméniens (5 %), les Kurdes (4 %), les Alawites (2 %), les Arabes syriens (2 %), les Arabes égyptiens (1 %), les Chaldéens (0.5 %), les Français (0.4 %), les Arabes irakiens (0.3%), les Araméens (0.1 %), les Juifs espagnols (0.1 %), les Américains (0.1 %) , les Grecs (0.0 %) , les Italiens (0.0 %), les Turcs (0.0 %), les Portugais (0.0 %), les Espagnols (0.0 %), les Assyriens (0.0 %), les Britanniques (0.0 %) et les Juifs (0.0 %). La

¹² C'est sur la base des résultats de dernier recensement officiel au Liban qui date de 1932 que fut effectué le partage du pouvoir entre les différentes communautés en 1943 et que furent distribués les postes dans la fonction publique.

présence de ces différentes communautés ethniques rend le Liban un pays non seulement plurilingue et/ou multilingue mais aussi multiconfessionnel.

1.2.Liban : Etat multiconfessionnel

Dans cette région du Proche-Orient, le Liban est un pays qui connaît une grande diversité confessionnelle. Les Libanais professent surtout des religions musulmanes et chrétiennes. Mais les communautés confessionnelles sont une vingtaine (officiellement 17). Le tableau qui suit donne une idée du caractère multiconfessionnel des Libanais, ainsi que le pourcentage des confessions les plus présentes au Liban :

Tableau 1 : Les communautés confessionnelles au Liban

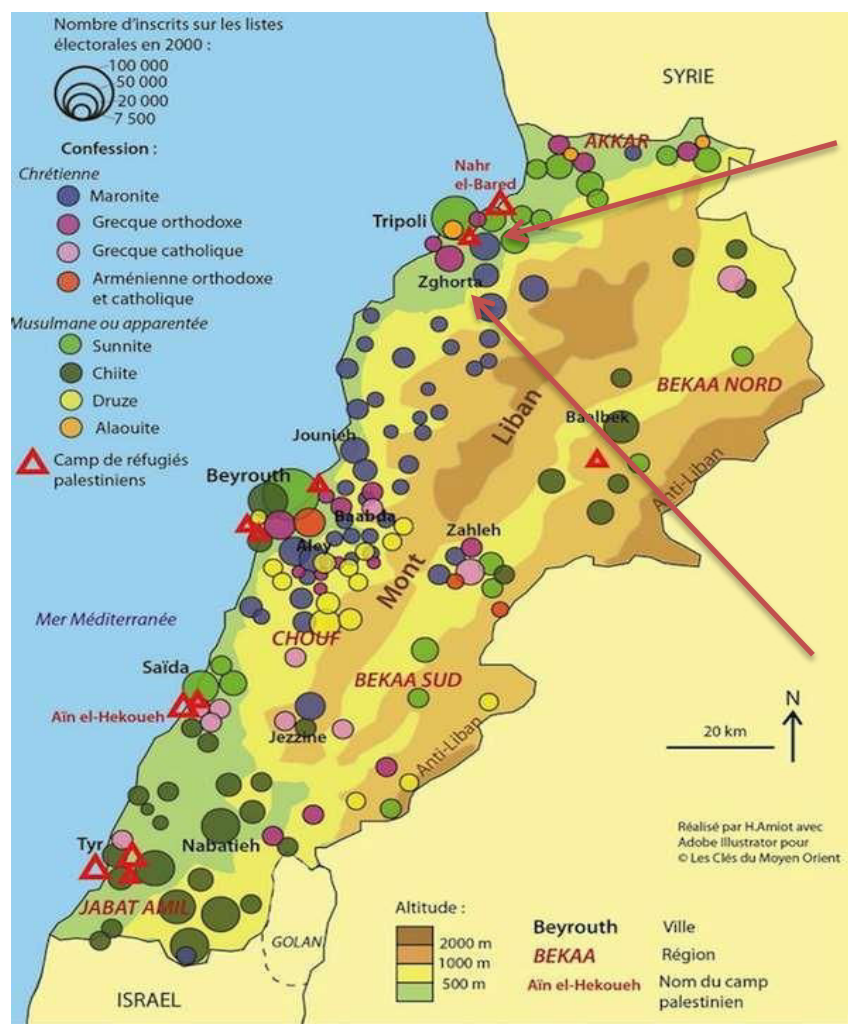
Chrétiens environ 40 % de la population		Musulmans environ 60 % de la population
catholiques	non catholiques	
Maronites (24 % de la population)	Grecs orthodoxes (13 % de la population)	Sunnites (23 %)
Grecs catholiques	Arméniens orthodoxes (3 %)	Chiites (35 %)
Arméniens catholiques	Syriaques monophysites	Druzes (5 %)
Syriaques	Assyriens	Alaouites (1 %)
Catholiques latins	Protestants	
Chaldéens catholiques	Coptes orthodoxes	
	Chaldéens orthodoxes	

Nous remarquons que plusieurs communautés sont faiblement représentées telles que les grecs catholiques, les syriaques, les chaldéens-catholiques etc. Une centaine de juifs vit à Beyrouth ainsi qu'une toute petite communauté de coptes, Égyptiens installés au Liban. En outre, il est intéressant de signaler que le territoire libanais correspond à l'appartenance communautaire, appelée au Liban la «cantonisation».

La carte ci-dessous met en évidence la répartition des communautés confessionnelles¹³ sur le territoire libanais :

¹³ Cette répartition confessionnelle est à la base des listes électorales effectuées en 2000, (Amiot, 2013 : sitographie).

Figure 1 : Répartition des confessions religieuses au Liban



Nous pouvons remarquer que les maronites sont surtout rassemblés dans Beyrouth-Est et au nord de la route qui mène à Damas; les druzes sont majoritaires dans le sud du Mont-Liban. Les sunnites sont concentrés dans le nord du pays et dans les grandes villes du littoral, qui regroupent aussi les grecs-orthodoxes. La population chiite, nombreuse dans la banlieue de Beyrouth et au sud du Liban, se concentre également dans le nord de la plaine de la Békaa.

Les deux écoles choisies pour la présente étude, indiquées par des flèches sur la carte, se trouvent au nord du pays. L'école privée se trouve dans une région maronite (Zgharta¹⁴) et l'école publique dans une région sunnite qui contient aussi des grecs orthodoxes (caza Al Menié¹⁵ : Markebta¹⁶).

¹⁴Zghorta, ou Zgharta, est une ville maronite de la muhafazah du Nord au Liban. On estime sa population à 50 000 habitants. Elle est la capitale du district de Zghorta.

¹⁵Le caza ou district de Minieh-Danniyeh (ou El Menié R Denieh) est l'un des six *caza* du gouvernorat du Liban nord. Il est constitué d'une plaine côtière fertile. Le caza de Miniyeh-Danniyeh est un district du *Gouvernorat du*

1.3. La diaspora libanaise

Nous ne pouvons pas parler du Liban et de son peuple sans aborder la question de sa diaspora car l'émigration libanaise a toujours joué un très grand rôle. Les émigrés, trois fois plus nombreux que les Libanais résidant au pays, constituent une véritable diaspora, qui conserve des liens avec le pays d'origine.

Nous allons résumer les mouvements migratoires qui ont ponctué l'histoire du pays. Au début du XIX^e siècle, le premier courant migratoire était orienté vers les villes égyptiennes. La deuxième vague chrétienne (400 000 à 800 000 Libanais) a quitté définitivement le pays pour le continent américain entre 1850 et 1950. À la fin du XIX^e siècle, une troisième vague d'émigration, surtout chiite, s'est dirigée vers l'Afrique noire francophone. Depuis 1950, les migrations définitives vers le Canada et l'Australie apparaissent aussi, mais demeurent temporaires dans les pays arabes de la région du Golfe. Ces mouvements connaissent une ampleur considérable à partir de 1975 (guerre civile) et concernent toutes les communautés, toutes les classes sociales et toutes les régions libanaises. Rappelons qu'environ 13 millions de ressortissants libanais vivaient à l'étranger, dont 10,7 millions en Amérique du Sud et en Amérique du Nord, 1,2 million en Afrique, plus de 400 000 en Europe, quelque 400 000 dans les pays arabes et plus de 300 000 en Australie.

De plus, la position géographique du Liban l'a rendu non seulement un carrefour entre trois continents et un pont liant l'Occident au monde arabe, mais aussi un territoire maintes fois envahi et conquis par les peuples du bassin méditerranéen, ainsi que par des tribus nomades venus de la péninsule Arabique¹⁷. C'est un pays qui attire les conquérants mais aussi les réfugiés, il constitue, jusqu'à nos jours, le refuge des peuples persécutés de plusieurs contrées. Toutes ces populations, opprimées ou opprimantes, qui ont traversé ou résidé au Liban, ont laissé non seulement une empreinte architecturale et un apport culturel et religieux mais aussi un lègue linguistique.

Nord du Liban. Le chef-lieu du district est **Minieh**. Répartition confessionnelle : Chrétiens : 18 % (10 % sont des grecs orthodoxes, et 8 % des maronites) et musulmans sunnites (82 %).

¹⁶ Markebta est une collectivité locale libanaise, qui se situe dans le **Caza de Minieh-Danniyeh** (District), l'une des subdivisions administratives de la **Mohafazah** (Gouvernorat) **du Liban-Nord**, (Altitude 220 m, surface 701 hectares). C'est un village chrétien dont les habitants sont des grecs orthodoxes.

¹⁷ Vaste péninsule d'Asie entre la mer Rouge et le golfe Persique, comprenant l'Arabie saoudite, le Yémen, l'Oman, le Qatar, les Émirats arabes unis et le Koweït.

2. L'histoire des langues sur le territoire libanais

Bien que petit par sa superficie, le Liban est un pays qui « *regarde la mer et vit d'échanges. Qui dit échange dit communication. Qui dit communication dit langues au pluriel. Les peuples qui ont habité cette terre ont toujours été plurilingues* » (Khorassandjian, 1994 : 439). D'emblée, l'histoire des langues au Liban paraît riche. Pour mieux comprendre cette richesse plurilingue, nous entamons un retour en arrière dans l'histoire politique qui influe sur les conditions d'apparition et d'utilisation des langues depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours.

2.1. Avant l'avènement de Jésus-Christ

L'événement marquant de l'histoire linguistique du Liban (territoire faisant partie, à l'époque, de la Phénicie) est la création de l'alphabet phénicien de 22 lettres, cet alphabet a supplanté l'écriture cunéiforme en usage. Nous résumons dans le tableau suivant les différents incidents historiques qui ont eu des répercussions sur l'histoire des langues¹⁸ avant l'avènement du christianisme :

Tableau 2 : Les langues et les incidents historiques avant Jésus-Christ

Epoque	Particularités linguistiques et incidents historiques
3ème millénaire avant Jésus- christ	Le phénicien (variété de cananéen) est la langue commune de la côte. L'accadien est enseigné dans les écoles de Byblos (ville littorale, appelée Jbeil)
2ème millénaire avant Jésus- Christ	L'accadien devient la langue internationale de l'administration, du commerce et de la diplomatie. Le phénicien s'enrichit des apports linguistiques de diverses vagues d'immigrants.
Fin du IXème siècle avant Jésus- Christ	A la faveur d'une immigration araméenne accrue, l'araméen supplante l'accadien. Le phénicien continue à être pratiqué.
VIème siècle avant Jésus- Christ	L'araméen devient la langue officielle de l'empire perse. Le phénicien est utilisé aussi.
Fin du IVème siècle avant Jésus- Christ	Le phénicien décline en faveur du grec. Un trilinguisme de transition apparaît : L'araméen, le phénicien et le grec
IIIème siècle avant J-C	Un bilinguisme domine : le grec et l'araméen
64 avant Jésus- Christ	Avec la domination romaine, le latin devient la langue officielle, le grec la langue de culture, et l'araméen la langue populaire

Plusieurs langues ont été pratiquées sur le territoire libanais : le phénicien, l'accadien, l'araméen, le grec et le latin. Ces langues vont connaître un déclin avec la conquête arabe et les croisades.

¹⁸ Pour rédiger cette partie historique nous nous sommes basée sur les auteurs suivants : Abou 1962, Aucagne 1991, Assaf Khoury 1998, Naaman 1979, Leclerc 2012 et Wikipédia : l'histoire du Liban.

2.2. La conquête arabe (633) et les croisades (1098-1291)

Après la défaite byzantine, les Arabes en 633 envahissent la région et les villes de la côte libanaise tombent entre les mains des conquérants sunnites. Pour les fuir, les maronites, les chiites et les druzes se sont réfugiés dans la montagne libanaise. Quant aux langues, l'arabe côtoie au début l'araméen et le grec puis il est imposé à toute la population par les conquérants. Pourtant les maronites, jouissant d'une certaine autonomie en raison de leurs liens avec Byzance, ont continué à utiliser l'araméen et le syriaque jusqu'au XVII^{ème} siècle parallèlement à l'arabe. Quant à l'époque des croisades (1098 - 1291), ces deux siècles ont acclimaté l'ancien français et le vénitien sans porter atteinte aux parlers locaux. Vers la fin de cette période, les relations commerciales avec l'Occident se sont intensifiées et les comptoirs européens sur le littoral ont favorisé l'usage de l'arabe ainsi que les parlers italiens et français.

2.3. Le règne de Mamelouks (1291-1516) et l'empire ottoman (1517-1918)

Après la défaite des Croisés en 1291 par les Mamelouks d'Egypte et la ruine des Etats francs, le Liban assiste plus ou moins à une rupture de contact avec la langue française. Pourtant, les relations entre les commerçants et les marins libanais avec leurs homologues français durent grâce à l'attitude des Mamelouks. Ces derniers ont favorisé les échanges commerciaux en permettant « *à toutes les nations franques engagées dans le commerce du Levant d'être représentées par des consuls à Beyrouth* » (Lammens, 1921, cité par Assaf Khoury, 1998 : 20). Si les échanges commerciaux ont pu maintenir la présence de la langue française au Liban, les échanges religieux entre les maronites et les francs, interrompus momentanément, ont repris leur cours grâce à la congrégation des Franciscains qui, depuis les croisades, ont établi une mission à Tripoli¹⁹ avec les Carmes et les Dominicains.

¹⁹ « *Tripoli deuxième ville du Liban, la capitale du Liban Nord ainsi qu'on la désigne communément, se présente, au premier abord, comme une ville moderne. A la différence de Beyrouth dont le récent développement a été trop rapide, les immeubles sont ici parfaitement alignés, les rues et les grandes artères bien tracées, l'implantation des commerces et bureaux rationnellement conçue. Mais la ne réside pas sa réelle originalité, bien évidemment, car elle est riche d'un long passé. De la ville antique qui se trouvait à l'emplacement du vieux port, au nord-ouest de la ville, il ne reste malheureusement rien. Elle était jadis le siège d'une confédération phénicienne groupant Tyr, Sidon et Arados, d'où le nom de Tripolis – la ville triple – que lui donnèrent les Grecs et que les Arabes transformèrent en Trablous. Mais ce qui subsiste de l'époque des Croisades et surtout de celle des Mamelouks, dont beaucoup de monuments sont restés presque intacts, offre un vif intérêt* » (Roiter, 1980 : sitographie).

Depuis que le Liban est annexé à l'empire ottoman, les liens amicaux entre le roi François premier et les turcs ont contribué au maintien et à la protection des échanges commerciaux entre les Français, les Italiens et les Libanais. La protection de la France s'étend tout au long de la domination ottomane aux chrétiens et notamment les maronites. Durant cette occupation qui a duré plus de deux siècles, l'italien, à côté de la langue turque, s'est affirmé comme langue de culture. En revanche, en 1622, les pères jésuites français et les pères capucins français se sont installés au Liban. Et c'est en 1840, avec l'expansion des collèges fondés par les congrégations religieuses françaises, que le français a remplacé définitivement l'italien, quant aux missions protestantes, elles ont répandu l'usage de l'anglais.

2.4. Le mandat français (1920-1943) et l'indépendance en 1943

Le mandat français a développé l'instruction publique bilingue dans les régions rurales à majorité musulmane et a pu renforcer le français dans tout le pays. Pendant cette période le français et l'arabe sont considérés comme deux langues officielles. Il faut signaler qu' « *en 1919, à la veille du mandat français, la langue française supplante les autres langues étrangères. Elle est proclamée en 1920 langue officielle* » (Boustani, 1996 : 89). Ainsi, le mandat français a favorisé l'expansion et la diffusion de la langue française sur le territoire libanais, surtout « *après la défaite des Turcs à la fin de la première guerre Mondiale. Ce phénomène a non seulement officialisé l'usage de la langue des forces mandataires mais aussi consacré la primauté de celle-ci dans les domaines suivants l'administration [...], l'Enseignement [...], la Culture [...] et le Commerce [...]* » (El-wali, 1986 : 70). Un autre mérite du mandat est celui « *de développer l'instruction publique bilingue dans les régions rurales à majorité musulmane et de renforcer ainsi le français dans tout le pays* » (Abou, 1994 : 415).

En 1943, le Liban accède à son indépendance et c'est seulement à ce moment (1943) que la langue arabe est devenue la langue officielle et obligatoire du pays selon la constitution qui stipule dans son article 11 : « *L'arabe est la langue nationale officielle. Une déterminera les cas où il sera fait usage de la langue française* ». Le français figurait également dans le même article de la Constitution mais « *avec un statut incertain qui promettait des définitions ultérieures. Celles-ci ne virent jamais le jour* » (Abou, 1994 : 416).

2.5. La guerre civile (1975-1989)

En 1975 et jusqu'à 1989, le Liban a connu une guerre fratricide sanglante qui a laissé des gens sans logement, des villages rasés et la capitale divisée en deux parties, en faisant entre 130 000 et 250 000 victimes civiles. Cette guerre « *qui a révélé les défaillances du système politique et le mensonge de l'ordre social* » (Darwiche Jabbour, 2007 : 139), a transformé le paysage du Liban : une infrastructure touristique touchée, une économie en baisse, une dépréciation de la monnaie nationale et un affaiblissement de la francophonie, c'est pourquoi, malgré la prolifération des livres français qui analysent la situation politique et sociale, Carmen Boustani affirme que :

« durant la dernière guerre du Liban, [...] l'effacement relatif de la France au Liban derrière la puissance américaine touche le domaine de la langue. Le français est en retrait. On dirait que la francophonie est à son crépuscule. Cet abandon est vécu amèrement par - les Libanais. La perte de ce code culturel aboutit à l'anéantissement d'un code ontologique. Dans l'après-guerre, nous remarquons que le prestige culturel du français est menacé par l'usage de l'anglais devenu plus courant parmi la jeunesse libanaise. Ce qui dote le libanais d'une nouvelle identité culturelle » (Boustani, 1996 : 90).

Donc, l'histoire de ce pays fut marquée par plusieurs langues, leurs émergences et leurs utilisations furent déclenchées par des événements politiques et historiques variés. Dès cette époque, deux langues sont pratiquées sur le territoire libanais : le français connaît une régression et l'anglais un essor à cause des décisions politiques dans la région.

2.6. L'accord de Taëf 1989 jusqu'à nos jours

En 1989, dans le contexte de la guerre au Liban, la Ligue des Etats arabes tente de trouver une solution au conflit qui a débuté en 1975. Trois Etats membres, le Maroc, l'Algérie et l'Arabie Saoudite forment un Comité tripartite le 7 janvier 1989 afin de tenter une médiation entre les acteurs de ce conflit. Le Comité tripartite fait accepter un plan en sept points, lors d'une réunion organisée à Taëf en Arabie saoudite en octobre 1989, où plusieurs décisions sont prises : sur la politique libanaise et sur les relations entre le Liban et la Syrie. Si le partage des pouvoirs est maintenu (président de la République maronite, président du Conseil sunnite et président de la Chambre chiite), les pouvoirs du président de la République sont réduits au profit de ceux du président du Conseil et les députés passent au nombre de 108, avec un nombre égal entre les

députés chrétiens et musulmans. Il est également décidé à Taëf de maintenir le rôle de la Syrie au Liban. En outre, un document rappelle d'indépendance du Liban et met en œuvre une réforme de la constitution mettant en place un plan de redressement social et économique suivi d'un plan de redressement pédagogique (approuvé par le gouvernement en 1994). De ce plan est née la restructuration du système éducatif en 1995 et les nouveaux programmes en 1997 (que nous allons aborder en détail dans le chapitre 3 de cette partie). De plus, depuis 1996, la loi impose dans les écoles publiques une répartition à part égale entre les heures accordées à la langue officielle arabe et à la langue étrangère soit²⁰ le français soit l'anglais ainsi qu'un enseignement d'une deuxième langue étrangère (français ou anglais).

Enfin, nous ne pouvons pas négliger l'influence de la guerre de la Syrie et celle de l'Irak sur le plan éducatif du Liban. Le Liban a permis aux réfugiés syriens de s'inscrire dans les écoles publiques gratuitement et sans même exiger la possession d'un permis de résidence ; il a également augmenté la capacité d'accueil des écoles en établissant, l'après-midi, un second horaire pour les enfants syriens et irakiens dans 238 écoles en 2015-16.

3. Conclusion

La politique linguistique au Liban correspond à une politique de la non-intervention. La seule intervention politique a consisté, au lendemain de l'indépendance à abroger les dispositions constitutionnelles qui reconnaissaient deux langues officielles : le français et l'arabe. Depuis lors aucune politique linguistique n'a été adoptée. L'arabe littéral a vu ses positions renforcées en raison de sa reconnaissance officielle. Dans la vie quotidienne, l'arabe libanais ou dialectal a continué d'être utilisé par tous les libanais, le français (première langue étrangère) et l'anglais (deuxième langue étrangère) ou inversement sont enseignés dans les écoles libanaises. Pourtant, quelques écoles enseignent aussi une 3^{ème} langue étrangère comme l'espagnol (dans des écoles privées), alors que la langue arménienne acquiert aussi une place importante dans les écoles arméniennes.

²⁰ Au Liban, la première langue étrangère enseignée à l'école peut être soit le français soit l'anglais, et son enseignement débute, comme celle de l'arabe littéral, à la première année scolaire. Quand les écoles enseignent l'anglais comme première langue étrangère, la deuxième sera le français ou inversement.

CHAPITRE 2 : Le plurilinguisme au Liban

L'histoire du Liban a mis en lumière la complexité du contexte libanais parce que les langues, la politique et les religions s'enchevêtrent et s'influencent. Actuellement le plurilinguisme au Liban est varié, toutes les langues du monde pourraient être pratiquées sur son territoire grâce au tourisme, aux mariages mixtes et grâce aussi aux ouvriers de différentes nationalités qui viennent pour travailler au Liban: éthiopiens, indiens, népalais, bangladais, philippins, sénégalais. De plus, plusieurs autres langues sont enseignées dans des instituts ou des centres de langue ou même des universités comme : l'espagnol, l'allemand, le russe, l'italien et le chinois. Pourtant, les 4 langues qui sont les plus pratiquées dans la société et enseignées dans les écoles au Liban sont l'arabe, le français, l'anglais et l'arménien. Nous abordons dans ce qui suit les différentes attitudes²¹ prises envers les langues et les représentations²² suscitées par leur emploi sur le territoire libanais.

1. La langue arabe

La langue arabe, véhiculée par la conquête arabe, devient la seule langue officielle depuis l'indépendance de 1943. Elle se caractérise par sa forme triglossique et son cachet religieux.

1.1. La « triglossie » de la langue arabe

La langue arabe existe sous 2 ou 3 formes différentes, distantes l'une de l'autre : « *l'arabe littéraire, commun à tous les pays arabophones, mais langue maternelle de personne, et l'arabe dialectal qui diffère de pays à pays, mais qui seul est parlé dans la vie courante* » (Abou, 421 : 1994). Alors, au Liban nous constatons que « *l'arabe présente une diglossie représentée*

²¹ Canut (1998) définit les attitudes comme « *l'ensemble des manifestations subjectives vis-à-vis des langues et des pratiques langagières* » (cité par Hafez, 2006 : 32).

²² Les représentations constituent des images mentales, évaluatives vis-à-vis des langues et des pratiques langagières. Elles ne sont ni fausses, ni justes, ni définitives, « *dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres* » (Castellotti & Moore, 2000 : 21). Elles subissent l'impact de plusieurs facteurs sociologiques et psychologiques.

par l'existence simultanée du littéral et du dialectal » (Chamoun, 453 : 1994). La diglossie est définie par Ferguson comme étant :

« une situation linguistique relativement stable, dans laquelle il existe, en plus des dialectes primaires (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux), une variété superposée fortement divergente, rigoureusement codifiée (et souvent grammaticalement plus complexe), qui sert de support à de nombreux et prestigieux textes littéraires provenant d'une période antérieure ou d'une communauté linguistique étrangère ; cette variété est principalement apprise par le biais de l'éducation formelle, et elle est utilisée dans la plupart des événements communicatifs écrits et formels ; mais elle n'est jamais employée, par aucun secteur de la communauté, pour la conversation ordinaire » (Ferguson, 1959, cité par Calvet, 2006 : 37).

Cette situation linguistique s'applique à la langue arabe au Liban, puisque le littéral, dont la grammaire est complexe, est utilisé à l'écrit alors qu'il n'est pas pratiquement parlé. Il est utilisé oralement lors des communications formelles, durant les prêches religieuses et les discours politiques. Cette variété haute est la langue officielle, la langue de l'administration et de l'enseignement. Tandis que la deuxième variété de l'arabe, le dialectal, est utilisée pour la communication quotidienne de tous les Libanais et aussi celui des étrangers qui viennent au Liban, soit pour s'y installer soit pour y travailler. Ce dialecte libanais est truffé d'emprunts au français, à l'anglais, à l'italien, et au turc. Il est la première langue de la majorité des Libanais. Mais, il existe aussi une troisième variété appelée l'arabe intermédiaire utilisé par les médias audiovisuels et la presse écrite. Il s'agit d'un arabe simplifié et moderne qui constitue un « *arabe médian* » entre les deux variétés (Kouloughli : 1996 : sitographie). Quand on prend cette troisième variété en compte, on remarque la triglossie de la langue arabe.

1.2. Cachet religieux

La langue arabe est l'instrument de communication entre plusieurs peuples, non seulement des pays arabes, mais aussi de certains pays islamiques. Cette langue possède un cachet religieux, parce que sa variété haute est « *la langue du prophète et celle du Coran* » (Darwiche Jabbour, 2007 : 87) celle de « *l'unification avec le monde arabe* » (Haidar, 2000 : sitographie²³). Le Coran, livre religieux des musulmans, ne figure qu'en langue arabe, il est le texte sacré pour les musulmans qui considèrent qu'il reprend verbatim la parole de Dieu. C'est pourquoi la

²³Nous avons opté pour le terme « sitographie » quand la citation est extraite d'une référence figurant sur internet.

langue arabe est considérée comme une langue sacrée. Pourtant, ce n'est pas l'attitude de tous les libanais puisque certains chrétiens mettent en parallèle la langue arabe comme étant la langue de l'Islam face à la langue française « *langue représentative du christianisme* » (Guenier, 1993 : 177). Mais en fait, l'arabe est utilisé aussi dans les offices de la religion chrétienne. Outre ce cachet religieux, la langue arabe est dotée également d'un cachet culturel, c'est une langue qui a « *sa grammaire, son génie et sa bibliothèque [et] qui est très richement fournie* » (El-Wali, 1986 : 68).

Alors, la langue arabe, le littéral, est en relation avec la religion musulmane et chrétienne, le dialecte libanais est la langue de communication orale de tout Libanais.

2. La francophonie au Liban : attitudes et impact

L'émergence de la langue française « *au sein d'une communauté linguistique arabophone n'est pas due au Liban à une période d'occupation coloniale. Elle est plutôt le résultat de nombreux contacts linguistiques avec l'Europe* » (Boustani, 1996 : 89). Cette émergence remonte très loin dans l'histoire puisque plusieurs historiens affirment que lors des croisades, il se trouvait « *des interlocuteurs francophones parmi les habitants de cette partie du Levant* » (El-Wali, 1986 : 70). Cela peut nous amener à constater que « *le français n'a pas été imposé au Liban* » (Boustani, 1996 : 89). De plus, l'apparition de la langue française est liée d'une manière intrinsèque à la religion chrétienne puisque tout d'abord à l'époque des croisades, la présence des chrétiens sur le territoire libanais a poussé le pape à offrir aux maronites du Liban « la canne d'or » selon les propos de Carmen Boustani :

« Nous pouvons remonter au temps des croisés, qui venus convertir ce coin de terre, furent étonnés de constater qu'il y avait des chrétiens descendants de Saint-Maron, c'est-à-dire au début du IVème siècle, alors que la France fut Christianisée par Clovis à la fin de ce même siècle. Après le pacte signé entre les représentants de Saint-Louis et les prêtres maronites du Liban, le pape Grégoire II offre en signe d'amitié aux maronites du Liban, la canne d'or et d'ivoire de Saint-Louis. Ce legs symbolise à travers les âges, le don fait par un grand-père à ses petits-fils » (1996 : 89)

Ce soutien religieux va favoriser l'expansion de la langue française comme le souligne Saïd El-Wali : « *ce sont les Missionnaires religieux qui, sous couvert d'aider les Chrétiens de la*

Montagne libanaise, ont réussi à implanter la langue française parmi ceux-ci » (El-Wali, 1986 : 70).

Ainsi, l'impact religieux est en relation étroite avec la diffusion des langues comme nous venons de le remarquer. Cette dernière suscite plusieurs attitudes basées sur la religion chez les Libanais mais elle est aussi synonyme de plusieurs images ou représentations.

2.1. Attitudes basées sur les appartenances religieuses

Habitants du même pays, les chrétiens et les musulmans n'ont pas partagé historiquement la même position vis-à-vis de la langue française, parce que chez les chrétiens :

« le français était vécu et senti comme une langue de formation et de culture, pour les musulmans il demeurait une langue étrangère même lorsque sortant des mêmes collèges que leurs compatriotes chrétiens, ils avaient une maîtrise égale de la langue » (Abou, 1994 : 416).

Occupant le même territoire, vivant dans la même patrie, les musulmans et les chrétiens *« se réfèrent à des cosmogonies et à des eschatologies différentes, pour des raisons historiques, sociales, religieuses et démographiques qui déterminent leur identité spécifique »* (Chamoun, 64 : 1997). Ainsi, plusieurs différences résident dans leur mode de vie :

« des rites les plus élémentaires de la vie quotidienne aux lois régissant le statut personnel : les relations intimes, le mariage, les naissances, les normes éducatives, les règles de la convivialité, la mort et les pratiques du deuil, le statut de la femme, les héritages et les successions, le tout tenu dans une enveloppe sociale distinctive et amarré à une vision du monde différentielle sans être nécessairement opposé » (Chamoun, 1997 : 65).

Chaque religion possède ses traits distinctifs, chacune se caractérise par ses pratiques et ses dogmes.

Face à la francophonie au Liban, les musulmans et les chrétiens ne partagent pas la même position. Bien que pendant la période *« de 1900 à 1920, le militantisme national et l'attachement à la France et par suite à sa langue et à sa culture s'avéraient parfaitement complémentaires »* (Darwiche Jabbour, 2007 : 86), à l'époque du mandat, le climat politique change. La langue française, *« proclamée en 1920 langue officielle et en 1943 langue seconde »* (Boustani, 1996 : 89), a suscité diverses controverses durant cette période historique :

« A la veille de l'indépendance, des voix chrétiennes autorisées s'élevèrent pour réclamer que le français soit déclaré langue officielle conjointement avec l'arabe.

C'est que, à leurs yeux, la survie des chrétiens, comme citoyens à part égale dans cette région du monde, était indissociable de leurs liens culturels avec l'Occident en particulier d'une pratique fondamentale de la langue française, susceptible de leur assurer un accès constant à leurs sources anthropologiques et spirituelles » (Abou, 1994 : 416).

En outre, à ce moment de l'histoire libanaise, les intellectuels libanais se trouvaient confrontés à un problème d'identité et l'opinion publique était partagée entre les défenseurs et les contestataires de la Grande Syrie. *« Ces derniers revendiquaient les frontières naturelles, historiques et économiques du Liban qui devait constituer un état autonome afin d'éviter sa dissolution dans son entourage arabo-musulman » (Darwiche Jabbour, 2007 : 86).* A cette étape de l'histoire du Liban une revue *« la Revue phénicienne »* fondée en 1919 par Charles Corm pour qu'elle soit la tribune d'un groupe de poètes, de penseurs, et d'écrivains qui exprimaient en français leur enthousiasme pour un Liban autonome et souverain. *« Une méfiance irraisonnée de l'hégémonie arabe se laisse sentir à travers les articles : l'indépendance syrienne n'est pour Charles Corm, le fondateur de la revue « qu'un asservissement sous le joug de l'arabe » (Darwiche Jabbour, 2007 : 87).*

Ce qui aboutit à avoir deux clans, et par suite une ambiance peu tranquille comme en témoigne Zahida Darwiche Jabbour :

« les résonances religieuses du mot arabe étaient plus fortes que ses résonances nationales. Dans la tête d'un musulman l'arabité n'était qu'une variante de son appartenance à l'islam, et c'est pour cette raison précisément, et toujours dans le même climat d'absence de consensus national, qu'elle fut envisagée par une partie des chrétiens comme un danger, et qu'elle avait été l'objet de leur contestation » (2007 : 87).

Alors, plusieurs positions apparaissent prenant comme socle l'appartenance religieuse. Les chrétiens essayent de chercher la protection *via* leur langue de culture *« et se plaisent dans leur appartenance à l'Occident. Leur désir est de conserver une ouverture sur le monde extérieur et le caractère élitiste d'une écriture francophone » (Boustani 1996 : 89),* tandis que les musulmans non seulement prônent la langue du Coran mais voient *« dans le français le risque d'aliénation de leur identité arabe » (Boustani, 1996 : 89).*

Pourtant, après la guerre civile, des changements socio-politiques et économiques surgissent. Les français ne soutiennent pas seulement les chrétiens mais aussi ils s'intéressent²⁴ aux Chiïtes du sud-de Liban. Ces derniers jouissent de plusieurs formes d'appui linguistiques et économiques via la fondation des centres culturels français, l'organisation des formations et des stages pédagogiques. De même, l'Ambassade de France accorde chaque année « *une dizaine de bourses de 3^{ème} cycle à de jeunes chiïtes* » (Hafez, 2006 : 20). En outre, des relations d'amitié se nouent entre le président Jacques Chirac et Hariri, le premier ministre libanais, musulman sunnite, qui a pu consolider « *l'amitié franco-libanaise à travers de multiples accords de coopération et de contrats commerciaux, comme jamais aucun dirigeant chrétien ne l'avait fait avant lui* » (Rizk, 2007 : sitographie). Donc, ce ne sont pas seulement les chrétiens qui sont soutenus par la France mais aussi les musulmans, chiïtes et sunnites, qui vont voir « *d'un bon œil la sympathie dont font preuve les dirigeants français* » (Hafez, 2006 : 20). Cela va changer les préjugés plus ou moins hostiles à l'égard de la langue française et causer un certain revirement dans les attitudes. Enfin, la francophonie déclenche plusieurs positions chez les Libanais, d'aucuns la considèrent comme une voie nouvelle, comme moyen d'expression libre ou comme voie d'assouvissement de plusieurs besoins.

2.2. Choix d'une société ouverte

Nadia Tuéni admet que son choix de la langue française est un choix lucide tout en affirmant que cette option linguistique ne signifie pas le rejet de son identité arabe mais elle constitue une ouverture vers la découverte de l'autre, vers la culture de l'autre :

« A l'égal de l'arabe, le français nous est langue "naturelle"; l'adopter librement, choix lucide s'entend, ne veut nullement dire rejeter notre identité moyen-orientale et arabe, mais bien au contraire, la consacrer; la magnifier, et la rendre plus agissante en lui offrant vers d'autres mondes, vers tous ceux que lie l'amour des mêmes mots, le moyen de se faire connaître, de prendre et de donner, but profond de toute culture » (1986 : 64).

²⁴ « *La mobilisation de la France en faveur des chiïtes fut accompagnée d'un soutien politique inconditionnel au Liban. En 1996, lors de l'agression israélienne au Sud Liban, région majoritairement chiïte, elle a été la première à acheminer de l'aide humanitaire et à proposer un projet de compromis dès le premier jour des conflits. Il s'agit d'un arrangement qui a donné de facto à Résistance le droit de poursuivre ses actions contre des objectifs militaires au Liban Sud occupé. Ajoutons que la France n'a cessé de réclamer l'application de la résolution 425 du Conseil de Sécurité qui exigeait le retrait des troupes militaires israéliennes du Sud du Liban, action accomplie en mai 2000.* » (Hafez, 2006 : 20).

La francophonie, loin d'affaiblir l'identité arabe est apte à la renforcer comme l'affirme Salah Stéitié qui est un « *poète à la fois imprégné de l'islam et de sa mystique, et doté d'une vaste connaissance de la culture et de la pensée occidentales* » (Darwiche-Jabbour, 2007 : 890). Ce poète évoque la valeur de la langue française en disant que cette langue « *au-delà même de sa valeur littéraire, est une langue de communication internationale* » (Stéitié, 2008 : 61). Il aborde également l'importance d'écrire en français ou d'être traduit dans cette langue parce que cela peut assurer à l'écrivain une inscription « *dans un patrimoine privilégié* », un transfert vers « *d'autres aires linguistiques* » et aussi « *une audience internationale* ». Cette audience est si précieuse pour un écrivain qui

« est en mal de public dans son pays d'origine, soit pour des raisons économiques (le livre est trop cher), soit pour des raisons intellectuelles (le public est peu formé culturellement ou déformé idéologiquement), soit pour des raisons politiques (l'auteur est interdit de public ou censuré). A l'écrivain persécuté ou censuré, la langue française proposera donc un espace de liberté. En français – directement ou par les voies de la traduction –, cet écrivain peut exprimer ce qu'il n'aurait pu dire dans sa langue et dans son pays d'origine. C'est là également une victoire de la démocratie » (Stéitié, 2008 : 61)

Les propos du poète francophone réfléchissent la valeur qu'acquiert l'écriture en langue française non seulement de point de vue littéraire mais aussi de point de vue humain dans la mesure où elle contribue à une liberté de l'expression et par conséquent à la démocratie. Nombreux sont ceux qui ont insisté sur l'ouverture et la liberté qu'a procurées la francophonie au citoyen libanais. A son tour, le ministre Michel Eddé (ministre de la culture et de l'enseignement supérieur) a évoqué, au cours du colloque autour de « *La francophonie plurielle* » qui a eu lieu au Liban en 1993, le statut du français et l'anglais tout en mettant l'accent sur le choix que peut offrir la langue française. Il constate que :

« si les libanais restent attachés à la francophonie et maintiennent en conséquence le français comme langue seconde, alors que l'anglais est la langue économique mondiale et qu'elle est devenue la langue quasi universelle, c'est parce qu'aux yeux de la plupart des libanais, musulmans et chrétiens, la francophonie est en fait un choix de société : c'est le choix d'une société libre, juste, fraternelle et démocratique » (Eddé, 1994 : 559).

Alors, l'ouverture vers une nouvelle société, vers une démocratie, la liberté de l'expression et la magnificence de l'identité, sont assurées par la francophonie. Or, ce ne sont pas les seuls

avantages que la pratique de la langue française véhicule au Liban, elle constitue le vaisseau qui amène la femme libanaise à la rive de la liberté d'expression.

2.3.Liberté et émancipation pour l'écrivaine libanaise

L'impact de la francophonie est particulièrement remarquable dans le cas de la femme pendant la guerre. La possibilité de s'exprimer en français a favorisé la libération de la parole féminine face au spectacle de la violence perpétrée par les hommes, « *les écrivaines réagissent en élevant la voix non seulement pour exprimer leur révolte contre une guerre absurde mais aussi pour remettre en question les valeurs mêmes [d'une] société patriarcale*» (Darwiche Jabbour, 2007 : 139).

Cette émancipation, on la trouve aussi chez l'écrivaine libanaise Ezza Agha Malak qui décrit la situation aliénante de la femme vivant dans une société virile, qui va trouver dans la voie de la francophonie un itinéraire de vie et de liberté :

« La Francophonie assure à la femme écrivaine un espace vital et un poumon pour respirer. Elle lui permet d'oser. Les violences, la guerre, le machisme, l'injustice etc. deviennent des thèmes privilégiés, en roman comme en poésie, rédigés en français. En dénonçant aujourd'hui le mal et le mâle, la romancière libanaise revendique ses droits de femme sous forme d'une histoire le plus souvent taxée d'autobiographie. La francophonie fait souffler sur elle un vent de liberté » (2008 : 617).

La francophonie ne procure pas seulement la liberté mais aussi la protection surtout pour une arabophone, conditionnée par un environnement socio-culturel, n'osant pas écrire dans sa propre langue ses pensées et ses idées dans un environnement qui peut être inquisiteur, « *ainsi l'écriture en arabe étant soumise à certaines conditions éthiques, le besoin de s'exprimer en français semble être avant tout un besoin de protection* » (Agha Malak, 2008 : 620).

En outre, Evelyne Accad témoigne de son expérience par rapport à l'expression en langue française qui lui offre la possibilité de comprendre la vie :

« dans l'écriture, je cherche à dévoiler les problèmes que j'ai vécus mais aussi ceux du monde arabe ; toute mon œuvre créatrice est liée aux problèmes contemporains. [...] Ecrire la douleur et la souffrance, c'est écrire le corps, ses joies et ses blessures, c'est comprendre à partir de ses sens, le sens de la vie ! » (Accad, 2008 : 941).

Multiplés sont les avantages que procure la capacité de s'exprimer en langue française notamment pour la femme qui, en Orient et même au Liban, ose dire en français ce qu'elle n'a pas le courage de formuler en sa langue maternelle. La langue française assure donc à la femme libanaise un moyen d'expression sécurisant pour se défouler, pour se révolter et pour se dévoiler sans peur et sans soucis.

Alors, parler en français est recherché chez la femme libanaise, parce que cette pratique ne constitue pas seulement un signe de culture et de savoir mais aussi le symbole d'une quête de l'émancipation et de la confirmation de la présence féminine dans une société orientale. D'autres besoins sont inhérents aussi à l'utilisation de la langue française.

2.4. Le français : besoins « ontologique » et pragmatique

Apprendre des langues étrangères est devenu une nécessité puisque la connaissance d'une ou de plusieurs langues étrangères, est devenue actuellement un impératif non seulement individuel, mais aussi national, notamment chez les peuples sous-développés ou en voie de développement. Saïd El Wali, linguiste libanais francophone, constate dans son article « Bilinguisme et sociolinguistique de l'inégalité : cas du Liban », que l'essor incomparable des moyens de communication audio-visuels a mis les peuples du monde entier en contact les uns avec les autres et ces moyens ont favorisé une meilleure connaissance réciproque. De cette façon l'homme s'est trouvé partout dans le monde, dans le besoin de connaître au moins, une autre langue que la sienne maternelle, « *celle qui lui permettait de connaître mieux le peuple qui la parle ou celle qui lui donnerait accès à la science et éventuellement au savoir qui lui manquent* » (El Wali, 1996 : 67). Ainsi, la langue française procure au francophone un visa vers l'acquisition d'autres savoirs et d'autres cultures, sans oublier aussi son attribut existentiel, ontologique.

Plusieurs peuples cherchent une autre langue que celle maternelle pour pouvoir s'exprimer librement. Khorassandjian met le point sur le motif qui pousse l'individu à chercher une langue autre que la maternelle :

« nous, peuples du monde arabe, avons des problèmes avec notre langue et ce, depuis des siècles. Quand un peuple a maille à partir avec sa langue maternelle, il lui arrive de traduire cette angoisse désormais ancestrale sous forme de quête d'une autre langue » (1994 : 436).

Ainsi, la francophonie constitue une autre manière de voir le monde par les peuples plurilingues qui ont vécu sur la terre libanaise. Ces peuples ont profité de leurs savoirs linguistiques pour voir le monde avec d'autres lunettes, d'autres regards offerts par la francophonie. Puisque « *quelque prestigieuse que soit la culture de la langue-mère, elle découpe le monde à sa façon, elle ne porte en elle qu'une seule image de la réalité* » (Khorassandjian, 1994 : 439). Pourtant la question identitaire reste cruciale chez les Libanais, dont la langue officielle et maternelle est la langue arabe avec ses 3 variétés.

2.5. La francophonie et l'identité culturelle

Parler de francophonie a souvent déclenché la problématique de l'identité : « *écrire en français était synonyme de refus de l'identité et de la culture arabes* » (Darwiche Jabbour, 2007 : 88). De plus, Moussa Abdoulwahabi déclare : « *adopter dans sa totalité une langue étrangère, c'est perdre ses origines et ses racines, et devenir un aliéné, un acculturé.* » (2008 : 342). Ces discours nous mettent devant des représentations vis-à-vis de la francophonie, la considérant comme motif de déracinement et de perte de l'identité arabe. Par contre, Farjallah Haik, le grand romancier, déclare dans un discours sans équivoque prononcé quelques mois avant sa mort survenue en 1993 :

« Le français est mon identité culturelle qui est bien loin de m'avoir fait perdre mon identité nationale. Il est pour moi ce que les pinceaux et les couleurs sont pour le peintre. Je suis de ceux qui croient au cosmopolitisme culturel, à la littérature sans frontières » (Darwiche Jabbour, 2007 : 90).

« *Littérature sans frontières* » et « *cosmopolitisme culturel* » sont, certes, le fruit du savoir et de l'usage de la langue française. Amin Maalouf a sa position également vis-à-vis de la francophonie et l'identité, il répond à ceux qui lui posent la question s'il se sentait « plutôt français » ou « plutôt libanais » :

« je suis né au Liban, que j'y ai vécu jusqu'à l'âge de vingt-sept ans, que l'arabe est ma langue maternelle [...] et que c'est dans mon village de la montagne, le village de mes ancêtres, que j'ai connu mes premières joies d'enfant [...]. Comment pourrais-je l'oublier ? Comment pourrais-je m'en détacher ? Mais, d'un autre côté, je vis depuis vingt-deux ans sur la terre de France, je bois son eau et son vin, mes mains caressent chaque jour ses vieilles pierres, j'écris mes livres dans sa langue, jamais plus elle ne sera pour moi une terre étrangère.

Moitié français, donc, et moitié libanais ? Pas du tout ! L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par pages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre » (Maalouf, 1998 : 8).

Amin Maalouf nous décrit sa situation comme écrivain libanais francophone qui ne se sent plus tiraillé entre ses 2 identités, selon lui, c'est l'individu qui peut construire la sienne en y joignant plusieurs identités : l'imposée à la naissance et l'acquise (ou les acquises). Pourtant, outre la langue française, d'autres langues sont pratiquées sur le territoire libanais.

3. Les autres langues

Nous débutons par les langues les moins pratiquées au Liban avant d'entamer une analyse relative à la langue arménienne et anglaise. Tout d'abord, selon Naaman (1979), le *grec* est une langue parlée occasionnellement par la colonie grecque, jadis prospère (7000 âmes), et parmi le clergé. Alors que *l'italien* n'est plus enseigné que dans un seul lycée privé à Beyrouth. Quant à la *langue russe*, enseignée dans des écoles russes actives entre 1882 et 1917, a connu une interruption dans son implantation à cause de la guerre de 1914-1918. Enfin, nous mentionnons la présence du *syriaque* dans la liturgie maronite, le *turc* à Beyrouth et à Tripoli parmi les personnes âgées turques établies au Liban, le *kurde* dans un quartier populaire et misérable d'ouvriers et *l'hébreu* pratiqué par les quelques juifs de Beyrouth. Nous signalons l'intérêt que portent récemment quelques universités à *l'espagnol*, au *persan*, au *chinois* et à *l'allemand*.

3.1. La langue anglaise : utilité et attitudes

Au Liban, outre le français et l'arabe, « deux langues de culture, s'ajoute l'usage pratique d'une langue de communication internationale qui est l'anglais » (Abou, 1994 : 423). L'avènement de la langue anglaise date de la deuxième moitié du 19^{ème} siècle, « lorsque l'Angleterre obtint de l'empire en déclin, les mêmes privilèges que la France » (Hafez, 2006 : 14), les Américains protestants ont fondé le Syrian Protestant College qui deviendra l'Université Américaine de Beyrouth en 1920, sans omettre de noter que lors du mandat français cette langue se réduit à une simple langue étrangère. Pourtant, de nos jours elle connaît une expansion importante soit dans les écoles soit dans les universités parce qu'elle est considérée « comme la clé de l'ouverture au

monde, une valeur sûre nécessaire pour une interaction à vaste échelle » (Billiez & Serhan, 2015 : 209).

La guerre fratricide (1975) a laissé non seulement ses empreintes sur les humains mais aussi sur les langues. Tous les libanais sont d'accord que la guerre a apporté des changements au niveau des langues parce que les chrétiens et notamment les maronites commencent à considérer « *la langue occidentale comme une simple langue étrangère à but utilitaire et, de ce fait, tendent à remplacer, dans l'éducation, le français par l'anglais* » (Abou, 1994 : 416), alors que les Druzes, naguère séduits par l'anglophonie, se tournent résolument vers le français sans négliger le prestige dont jouit cette langue auprès des Chiites après leur émigration en Afrique noire.

Ce retournement de la situation est interprété comme suit par Abou :

« Peut-être aujourd'hui, le passage à l'anglais de certains milieux chrétiens résulte-t-il, d'une certaine déception occasionnée par la politique de la France durant la guerre des quinze ans. Il reste, peut-on penser, qu'au cours de cette guerre, qui a renforcé, chez tous les Libanais, le sentiment d'une identité commune face aux occupants, une certitude, depuis longtemps partagée par la majorité des chrétiens, s'est imposée à la conscience des élites dans les communautés mahométanes » (Abou, 1994 : 417).

Alors, la conjoncture linguistique au Liban est en étroite relation avec les événements politiques et les appartenances religieuses. Depuis l'indépendance, la situation des langues au Liban a changé, on a assisté à un penchant d'apprendre deux langues le français et l'anglais. Sélim Abou insiste sur le fait que :

« depuis une vingtaine d'années on a assisté à un phénomène nouveau : un nombre croissant de libanais francophones tend à adjoindre à son bilinguisme arabo-français fondamental l'acquisition et l'usage de l'anglais, à titre de langue d'appoint pour les affaires ou la spécialisation professionnelle » (Abou, 1994 : 422).

Actuellement, l'anglais « *commence à s'introduire dans le cercle familial, notamment chez les musulmans sunnites ayant fait leurs études en anglais ou séjourné dans les pays arabes du Golfe* » (Haydar, 2000 : sitographie).

Avant de passer à la langue arménienne, nous voulons mettre en lumière les représentations qu'ont les Libanais de l'anglais, il est « *considéré comme une langue facile* », selon l'enquête de Guenier (1993), face à la difficulté attribuée à la langue française. Cela pourrait être un facteur de plus qui favorise l'expansion de la langue anglaise au Liban.

3.2. La langue arménienne : langue vivante au Liban

Les Arméniens sont quelque 140 000 Arméniens à vivre au Liban où ils forment la plus importante communauté au Moyen-Orient. L'arménien est pratiqué par les Arméniens qui vivent au Liban. Il est enseigné dans les écoles arméniennes et parlé en famille par les membres de cette communauté. On peut l'entendre dans les rues de Beyrouth, notamment dans le quartier des Arméniens. C'est également la langue d'une chaîne de télévision, d'une radio et de plusieurs journaux. Les Arméniens du Liban, sont aujourd'hui des citoyens libanais à part entière. A travers les années, ils ont joué un rôle important dans le maintien de l'équilibre politique et ont contribué à maintenir une «répartition équitable» des postes politiques et administratifs, dans un pays où la paix politique est basée sur dosage savant entre les chrétiens et les musulmans.

« Industriels par nature », les Arméniens sont réputés « spécialisés » dans certains corps de métiers de haute précision. Ils ont excellé comme tailleurs, bijoutiers, coiffeurs, horlogers et cordonniers. En plus de leur remarquable talent d'artisans, les Arméniens ont énormément contribué à l'essor culturel et artistique du Liban, notamment dans le monde de la musique, de la peinture, du cinéma, de la presse et de l'éducation dont le phare est la fameuse université Haigazian, à Ras Beyrouth.

Alors, nous pouvons conclure que 3 langues dominant au Liban, elles sont pratiquées dans toutes les régions : l'arabe (littéral et dialectal), le français et l'anglais, à part la langue arménienne qui n'est pratiquée que par le peuple arménien et dans les lieux où il réside.

4. Particularités du trilinguisme dominant

Nous venons de décrire l'histoire des langues ainsi que les événements politiques et historiques qu'a connus le territoire libanais. Au moment présent et d'une manière générale, 3 langues y sont pratiquées. Pourtant cette pratique est dotée de plusieurs particularités : régionale, médiatique et pédagogique.

4.1. La répartition régionale

Le taux de monolinguisme, de bilinguisme et de trilinguisme varie considérablement en fonction des mohafazats (districts administratifs), nous présentons dans le tableau suivant les résultats de l'enquête d'Abou, Haddad et Kasparian (1996 : 15) qui a mis en évidence ce taux d'usage :

Tableau 3 : Taux de plurilinguisme par districts administratifs

Mohafazat	Ne parle ni français ni anglais	Ne parle pas français, parle anglais	parle français ne parle pas anglais	parle français et anglais	Nombre (=100%)
Beyrouth	24,5	18,2	24,7	32,6	8603
Mont-Liban	26,7	17,6	27,0	28,7	29806
Liban Nord	57,8	3,4	24,3	14,5	15907
Liban Sud ²⁵	36,8	19,8	31,4	12,0	11620
Beqaa	45,7	9,2	38,3	6,8	11150
ensemble	37,2	13,8	28,5	20,5	77086

D'après cette étude, nous constatons que le trilinguisme atteint le taux le plus élevé à Beyrouth, capitale du Liban, où se trouvent la plupart des universités, les instituts et les centres éducatifs, commerciaux et hospitaliers. Cette étude statistique fait écho à l'étude de Hafez qui affirme que « *la présence du français au Liban est marquée d'une grande disparité, la connaissance de cette langue est beaucoup plus élevée à Beyrouth et dans le Mont Liban que dans les autres régions* » (Hafez, 2009 : sitographie).

Puisque le terrain de notre enquête figure au Liban Nord, nous nous attardons sur les résultats de cette partie du pays. Tout d'abord, la pratique de l'anglais comme première langue étrangère, est à ses débuts avec 3.4 %. De plus, le taux du monolinguisme relatif à l'arabe est surprenant : 57.8%. Cela peut souligner que les Libanais dans cette région ne continuent pas leur apprentissage scolaire ou qu'ils se considèrent monolingues parce qu'ils ne savent pas couramment s'exprimer en une langue étrangère. Enfin, 24 % des enquêtés sont bilingues arabo-français alors que 14 % sont trilingues arabe-français-anglais. Ce plurilinguisme timide pourrait provenir de la situation de la plupart des régions nordiques qui sont loin des lieux urbains, Katia Haddad en parle dans son article « *Le français au Liban : un facteur de développement ?* »

²⁵ Ce district contient le district de Nabatiyé, puisque si nous jetons un coup d'œil sur la carte de l'annexe 7, figure 4, nous remarquons la présence de 6 gouvernorats ou districts au lieu de 5. Cela revient à la création récente de ce 6^{ème} gouvernorat : Nabatiyé.

(1997). Elle constate que les mohafazats, c'est-à-dire les circonscriptions administratives, les plus urbanisés sont les plus fortement francophones, qualitativement et quantitativement. De point de vue sociologique, selon elle, les régions les plus urbanisées sont celles qui regroupent le plus grand nombre d'établissements scolaires de qualité qui prodiguent un solide enseignement en français, et qu'en outre ces régions sont celles où les Libanais ont eu l'occasion « *de poursuivre des études universitaires en français, et de réinvestir leur compétence linguistique dans une pratique quotidienne de la langue* » (1997 : 383). Quant à l'enseignement de la langue française, nous notons le nombre restreint de professeurs de français diplômés dans les régions rurales. Cela oblige les directeurs à accepter des professeurs n'ayant pas de diplôme universitaire pour enseigner le français dans leurs classes, et le choix de la matière à enseigner et surtout la langue française dans les écoles publiques « *se fait au hasard parfois selon le besoin de l'école et non selon le désir et la compétence du maître* » (Chéhadé, 2008 : 331).

Donc, le lieu urbain favorise le plurilinguisme et la pratique des langues étrangères. Mais c'est important aussi d'étudier la place qu'occupe le trilinguisme dans les médias.

4.2. Les médias et les langues étrangères

Le secteur des médias²⁶ libanais est l'un des rares en pleine croissance. Toutes les sociétés de ce secteur constituent pour une part importante de l'économie libanaise. Ce climat est favorisé par le fait que le Liban constitue un espace politique et culturel libre. On compte au Liban 13 quotidiens (11 journaux en arabe, deux en français et un autre anglais) et 1500 périodiques de toutes les catégories : *An Nahar* (80 000 exemplaires), le *Al-Anwar* (75 000 ex.), le *Al-Liwa* (75 000 ex.) et le *As-Safir* (50 000 ex.). *L'Orient-Le Jour* (20 000 ex.) est le quotidien francophone le plus important au Liban; il n'a jamais cessé ses activités, même durant la guerre civile, alors que l'impression se faisait à Paris.

Depuis octobre 1999, le journal français *Le Monde* a commencé à publier une édition hebdomadaire «Proche-Orient» diffusée au Liban. Le quotidien anglophone *The Daily Star* (10 000 ex.) avec la collaboration de *The International Herald Tribune*, distribue une édition dans 13

²⁶ Nous nous sommes basée pour la rédaction de cette partie sur les ouvrages rédigés par Hafez (2007) et Leclerc (2012).

pays au Proche-Orient; le *International Herald Tribune* est responsable d'une section internationale, alors que *The Daily Star* assure une couverture des événements locaux et régionaux. Outre les très nombreux magazines arabophones, il existe aussi un certain nombre de revues publiées en français et en anglais : *La revue du Liban*, *Chroniques*, *Femme Magazine*, *Magazine*, *The Beirut Times Weekly*, *The Beirut News*, *Al-Hawadeth* (anglais), *The Arab Week*, etc.

Pendant la guerre civile, les stations radio étaient contrôlées presque exclusivement par les milices. Aujourd'hui, il existe des stations publiques et des stations privées totalement libres. La plupart des programmes sont diffusés en arabe libanais, parfois en arabe classique. Les quarante chaînes télévisées présentes durant la guerre civile ont été obligées de mettre un terme à leurs activités en 1994, en raison de la législation sur l'audiovisuel adoptée par le Parlement. On compte au Liban 6 stations télévisées principales diffusant surtout en arabe. La LBCI (50 % à 70 % de l'auditoire libanais), la NBN, la MTV, le NTV, la Future TV et Al Manar, sont des stations de diffusion privées. Mais *Télé-Liban 1* appartient à l'État et diffuse en arabe et en anglais (avec sous-titres arabes). La MTV offre également des émissions en français à raison de trois à quatre heures par jour. Des études laissent croire que les chaînes libanaises diffusent globalement 52 % de programmes en arabe, 28 % en anglais et 20 % en français. Le décalage entre le français et l'anglais montre que le français perd de ses prérogatives au profit de l'anglais (Leclerc, 2012).

Nous pouvons conclure que la langue française perd du terrain au profit de la langue anglaise dans les moyens de communication. Pourtant, elle occupe une place privilégiée dans le système scolaire et se trouve en concurrence avec l'anglais au sein des universités.

4.3. Trilinguisme à l'université et à l'école

La concurrence entre les universités²⁷ francophones et anglophones se fait sentir depuis quelques décennies, surtout entre les universités privées. Les deux universités anglophones (A.U.B. et L.A.U.) totalisent 11,5 % des étudiants libanais. Elles sont talonnées par les deux universités francophones (U.S.J. et St Esprit) qui regroupent environ 10 % des effectifs. L'Université

²⁷ Cet aspect historique relatif aux universités se base sur les données figurant dans l'article de Haydar (2000).

libanaise, partiellement francophone est fréquentée par plus de 52 % des étudiants alors que l'Université Arabe de Beyrouth regroupe plus de 16 %.

L'A.U.B. et l'U.S.J. ont été fondées à la fin du XIXe siècle et sont fréquentées aussi bien par les chrétiens que par les musulmans, et leurs diplômés forment l'élite du pays. En général, les chrétiens maronites et catholiques préfèrent l'U.S.J., alors que les chrétiens orthodoxes et les musulmans nantis se ruent vers les établissements anglo-saxons et l'A.U.B. Longtemps, l'U.S.J. a fourni au pays sa classe dirigeante. Ainsi, la majorité des présidents de la République qui se sont succédé depuis la création de la république libanaise en 1926 et jusqu'aux années 70, étaient des francophones, diplômés de cette université, de même qu'une grande partie des ministres. L'A.U.B. fournissait au pays des cadres et des hommes politiques, mais ses diplômés anglophones ne tenaient pas les rênes du pouvoir (Haydar, 2000).

Pourtant, le changement le plus significatif de la période de l'après-guerre est l'intégration dans le pouvoir politique des diplômés des universités partiellement ou totalement arabophones. Jusqu'à une date récente, les diplômés de l'U.L. et de l'U.A.B. ne faisaient pas partie de la classe politique dirigeante. Les nouvelles données socio-politiques ont amené au pouvoir des personnes ayant fait leurs études partiellement ou totalement en arabe. En 1996, pour la première fois, 6 diplômés de l'Université Arabe de Beyrouth deviennent membres du gouvernement libanais.

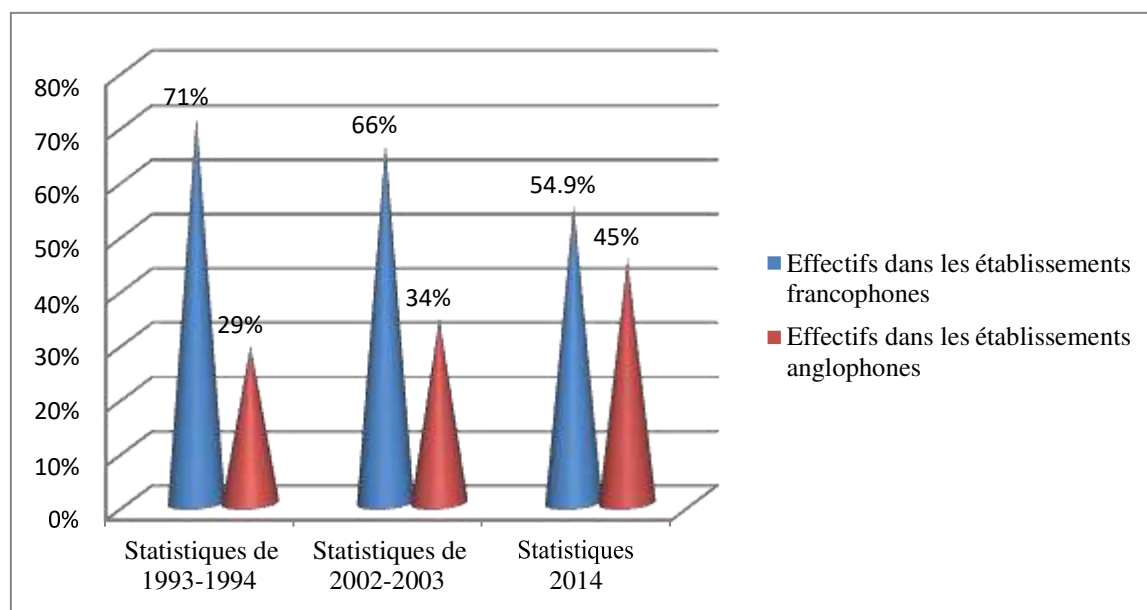
Quant au trilinguisme à l'école, la politique éducative du Liban dans ses orientations récentes, insiste sur l'importance de l'arabe comme langue maternelle des Libanais, or elle ne remet pas en cause pour autant la nécessité de l'apprentissage des langues étrangères dès le plus jeune âge. Un projet de réforme de l'enseignement élaborée en 1994, a été adopté en 1997, et mis en application dès la rentrée scolaire 1997-1998 (nous allons développer l'histoire du système éducatif dans le chapitre suivant). Ce projet met l'accent sur la nécessité de former un citoyen attaché à la langue arabe, la langue maternelle qu'il doit manier d'une façon efficace, et en même temps capable de maîtriser au moins une langue étrangère dans le but d'une ouverture sur les cultures étrangères.

Avec ce nouveau projet, l'école a la liberté de choisir sa première langue étrangère. Si une école, publique ou privée, choisit le français comme 1^{ère} langue étrangère, celle-ci sera enseignée dès la

première année scolaire au même moment que l'arabe littéral et sera la langue d'enseignement des disciplines scientifiques jusqu'aux classes terminales. Et de cette façon, la 2^{ème} langue étrangère sera l'anglais qui sera enseigné au cycle primaire à l'école privée (en raison de 3 ou de 2 périodes hebdomadaires selon les décisions des directions) et au cycle complémentaire à l'école publique en raison de deux périodes (cours de 50 ou 55 mn) hebdomadaires. Alors que si l'école choisit l'anglais comme sa première langue étrangère, elle adopte la même politique éducative décrite ci-dessus et le français sera considéré comme 2^{ème} langue étrangère (tous ces détails seront abordés dans le chapitre suivant).

Enfin, nous voulons mettre en relief l'expansion de l'anglais dans le pays des cèdres. Le choix de l'anglais comme première langue étrangère à l'école est en train d'augmenter. Les statistiques du CRDP datant de 1993-1994 nous donnent plus de précisions sur cette situation. Celles-ci montrent une nette évolution de l'anglais face au français. De même, l'étude de Hafez (2006) nous procure aussi des chiffres datant de l'année 2002-2003 et celle du CRDP et l'opérateur du ministère de l'Education datant de l'année 2014 (Ciep : sitographie). Nous récapitulons les données des 3 statistiques dans la figure ci-dessous :

Figure 2 : Répartition des apprenants selon le choix de la première langue étrangère



Sur les cinq dernières années, on constate cependant dans les établissements scolaires une tendance à la baisse de la part des élèves inscrits dans l'enseignement francophone avec un glissement vers la filière arabe-anglais d'environ 1% des effectifs chaque année. Donc, le nombre d'apprenants qui optent pour un enseignement anglophone augmente alors que la répartition de l'usage du français est en train de se modifier.

5. Conclusion

Ce pays qui a été victime de conflits et de guerres multiples, a connu sur son territoire plusieurs langues véhiculant avec elles des valeurs et des cultures et déclenchant aussi des attitudes parfois hostiles. Actuellement, le Liban, après plusieurs événements politiques et économiques, se trouve tiraillé entre les racines arabophones, l'engagement francophone et le modernisme anglais. Ce pays multiconfessionnel est le lieu de cohabitation de 17 religions où domine un trilinguisme social et scolaire. Nous concluons que la francophonie a pu épauler les Libanais non seulement de point de vue culturel mais aussi existentiel et humaniste. Actuellement, le français et l'anglais sont en progrès mais l'hégémonie politique, les appartenances religieuses, la stratégie et la réforme éducative, ainsi que les représentations vis-à-vis des langues sont à la base de l'expansion de l'anglophonie.

CHAPITRE 3 : Le système éducatif scolaire au Liban

Si nous partageons l'idée que « *L'éducation est un miroir qui reflète la complexité sociale, économique et politique du pays* » (Naaman, 1979 : 167). Le Liban, ce pays considéré par la doxa internationale comme l'un des Etats « *les plus éduqués du monde arabe* » (Nimer, 2013 : sitographie), jouit d'un système scolaire dont l'étude met en lumière un parcours historique complexe ainsi qu'une société multiconfessionnelle.

1. La liberté de l'enseignement

Pour retracer l'histoire du système scolaire libanais depuis l'époque ottomane (1516-1918) jusqu'à l'indépendance de 1943, en passant par la période charnière du mandat français (1918-1943), nous notons une liberté d'enseignement qui a été consentie par la constitution officielle libanaise et accordée aux communautés religieuses au Liban en vertu de l'article 10 de la constitution votée le 23 mai 1926 qui énonce que

« L'enseignement est libre 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 libéralisme scolaire concernant le choix des écoles et la création des établissements a favorisé une influence confessionnelle de l'enseignement, sans oublier que l'article 9 de la même constitution insiste sur ce point, déclarant que « *la liberté de la conscience est absolue* » et que « *l'État, en rendant hommage au Très-Haut, garantit également aux populations, à quelque rite qu'elles appartiennent, le respect de leur statut personnel et de leurs intérêts religieux*».

Donc, cet article, « *issu de la législation ottomane à l'égard des communautés chrétiennes et autres* » (Daccache, 2012 : sitographie) a assuré le développement et l'essor de l'action éducative des missions étrangères et des écoles missionnaires catholiques et protestantes au cours du XXe siècle. De plus, il faut mentionner que ces deux articles n'ont pas subi de changement lors des modifications apportées à la constitution en septembre 1990 ; ils ont accordé aux communautés une autonomie qui fait partie de la configuration identitaire libanaise, « *ce qui*

introduit à la notion même d'identité le facteur de pluralité en matière d'éducation,» (Daccache, 2012 : sitographie), sans oublier néanmoins que *« le pluralisme scolaire est en quelque sorte le reflet du pluralisme social »* (Naaman, 1979 : 168). Donc, cette liberté de l'enseignement a abouti à un système scolaire composé de deux secteurs : le privé et le public.

Avant d'étudier ces deux secteurs chacun à part et en détail, nous allons parcourir l'histoire du système éducatif libanais, son développement et enfin sa situation actuelle.

2. L'histoire du système scolaire libanais

Nous décrivons dans ce qui suit l'histoire du système scolaire depuis l'époque ottomane, passant par le mandat français et l'indépendance afin d'aboutir à la nouvelle réforme de 1994.

2.1. La solarisation à l'époque ottomane (1516-1918)

La scolarisation, sous le règne des Mamelouks²⁸ et au début de celui des ottomans, était assurée par le clergé de chaque communauté. Les cheiks musulmans et les prêtres chrétiens ont assuré gratuitement le rôle d'enseignants dans la mosquée ou l'église, utilisée comme salle de classe. Au cours de cette longue période, *« l'éducation de base était l'affaire des écoles des communautés religieuses »* (Frayha, 2003 : sitographie) puisque c'est en 1846 que l'Etat ottoman installe un conseil d'éducation générale s'occupant de l'enseignement public. Mais il faut signaler que le soutien religieux pour les maronites de la part de Rome et de France ainsi que les missionnaires étrangères religieuses ont eu un impact sur l'histoire de la scolarisation libanaise.

2.1.1. La présence maronite au Liban

Grâce aux soins de la papauté, l'école maronite de Rome qui a été créée en 1584 a contribué non seulement à l'instruction des jeunes religieux mais aussi à un tournant culturel dans l'histoire du pays. C'est avec ce collège que *« le vrai contact avec la culture et les langues occidentales s'établit »* (Naaman, 1979 : 32). Ajoutons à cela qu'en 1736, la réunion du concile maronite au monastère du Louaïzé, constatant l'état lamentable de l'enseignement *« a déclenché la création*

²⁸ Après la domination franque (2 siècles), les Mamelouks ont gouverné les régions libanaises deux siècles et demi (de la fin du XIII^{ème} siècle à 1516).

de diverses écoles d'autant plus qu'il était le premier congrès appelant à la scolarisation obligatoire et gratuite pour tous les enfants du Liban » (CRDP, 2001 : sitographie). Depuis, les écoles se sont multipliées partout, ce qui est important parce qu'« à cette époque, le Moyen-Orient vivait plongé dans un analphabétisme quasi-général et une ignorance invraisemblable. » (Naaman, 1979 : 38). Parmi ces écoles, le collège d'Antoura²⁹ fondé par le père Moubarak en 1734, puis confié aux Jésuites, fut parmi les plus réputés. Selon les archives d'Antoura le couvent fut fondé en 1652 « grâce à une inspiration venue de Rome et de la France [dans le but de relever] les chrétiens si abaissés de l'Orient et de les tirer de l'espèce d'engourdissement et d'apathie dans lesquelles se trouvaient depuis si longtemps » (Assaf Khoury, 1998 : 23).

2.1.2. L'arrivée des missionnaires

Si les croisades ont été favorables aux contacts entre chrétiens orientaux et latins, et ont entraîné l'implantation de la langue italienne dans les ports libanais, les capitulations signées entre François Premier puis ses successeurs et la Sublime Porte³⁰ n'ont pas seulement fait du Roi de France le protecteur officiel des chrétiens d'Orient (du moins catholiques) mais ils ont aussi permis aux missions religieuses de venir et de s'installer dans la région. Parmi les congrégations qui sont venues au Liban nous notons : les Jésuites (1578), les Capucins (1625), les Carmes (1634), les Lazaristes (1833), les sœurs de la Sainte Famille (1894), les Frères des Ecoles Chrétiennes (1889), les Maristes (1816), les sœurs de Saint Vincent de Paul (1847), les sœurs de Nazareth (1868) et les filles de la Charité (1903). Il s'avère important de signaler que durant le règne des Ottomans, le sultan a conservé à leurs places les Emirs (princes) libanais et leur a accordé une certaine autonomie dans la gestion de leurs régions. Cette autonomie a poussé le prince Fakhreddine³¹ à faire « venir des moines Capucins dans le Chouf (région au mont Liban) où il leur construisit des couvents » (Naaman, 1979 : 28), et il a introduit aussi en 1610, au couvent de Quzhaya (monastère maronite au nord du Liban) la première imprimerie en Orient.

Quant aux Jésuites, ils sont arrivés au Levant en 1578 et ont fondé des monastères au Liban. Dès 1644, ils se sont préoccupés au XVIIème siècle « d'organiser de petites écoles et obtenaient en

²⁹ Ville qui se situe à 20 Km de la capitale Beyrouth.

³⁰ L'Etat Ottoman.

³¹ Fakhreddine (1572 R 1635) : *émir*, prince des *Druzes* de la dynastie Maan, il fut maître de l'*Emirat du Mont-Liban* qui englobait le *Mont-Liban* et ses périphéries littorales et intérieures, il était tolérant avec les chrétiens.

même temps l'autorisation d'envoyer à Rome leurs meilleurs élèves pour leur faire achever leurs études » (Naaman : 1979 : 29). Leur collège d'Antoura a ouvert ses portes en 1834 et a été le premier collège d'enseignement du français au Liban. Les apprenants en première année, après l'ouverture, étaient au nombre de 7 et il n'y avait que 3 enseignants. Les langues enseignées étaient l'arabe, le français et l'italien. L'année suivante, le nombre d'élèves a augmenté et « *pour être inscrit au collège, l'élève devait accepter de suivre les exercices de piété du collège, tels que prière du matin et du soir, lectures spirituelles, assistance aux offices divins et instructions religieuses* » (Assaf Khoury, 1998 : 24). De plus, le niveau des élèves de ce collège leur a permis d'occuper de bons postes, ce qui a encouragé

« les parents à vouloir instruire les enfants après une longue période de crainte car les Ottomans, tyranniques et fanatiques, éloignaient les chrétiens de tous les postes élevés de la société (le gouvernement, l'armée, les tribunaux), les obligeaient à racheter leur tête chaque année (l'impôt de capitation), leur imposant la couleur noire, symbole vestimentaire de l'abaissement et de l'esclavage » (Assaf Khoury, 1998 : 24).

Alors, apprendre dans des écoles missionnaires chrétiennes signifie se plier aux normes religieuses prescrites par la direction, comme nous venons de voir. De plus, nous pouvons constater que c'est « *avec François premier³² (1494 – 1547) et ses successeurs, [que] les missions françaises supplantèrent les missions italiennes et s'installèrent dans l'empire ottoman* » (Naaman, 1979 : 29). Mais ces missions n'étaient pas les seules venues s'installer au Liban, « *les Américains protestants arrivèrent à Beyrouth en 1823. Peu nombreux mais plus cultivés que les européens* » (Naaman, 1979 : 66). En 1866, ils ont fondé le collège Syrien Protestant collège qui est devenu en 1920 la prestigieuse American University of Beirut, et c'est surtout grâce à des grecs-orthodoxes et des druzes que « *la communauté protestante survécut et conserva une influence sans cesse croissante surtout avec la fondation des écoles* » (Naaman, 1979 : 67). De plus, au XIX^e siècle, les premiers missionnaires britanniques ont obtenu des Ottomans la permission d'ouvrir des écoles au Liban, « *des missionnaires d'Italie, de Russie, d'Allemagne et d'Irlande ont également pris part à la création d'écoles au Liban* » (Frayha, 2003 : sitographie).

³² Roi de France le 25 Janvier 1515.

Les apprenants dans les écoles des missionnaires français apprenaient le latin, le français, l'arabe, l'anglais ainsi que l'histoire, la géographie, les mathématiques, les sciences naturelles, la physique et la chimie. Ils « *passaient en fin de scolarité les examens de baccalauréat français* » (Naaman, 1979 : 64), et « *les livres en usage étaient ceux des lycées de Paris* » (Assaf Khoury, 1998 : 27). Sans oublier de signaler que la mission laïque française a fondé son établissement scolaire à Beyrouth en 1909.

Donc, « *la présence occidentale au Levant a favorisé l'émergence d'une autre tradition d'écoles libres, créées et gérées sans le contrôle et l'assistance des autorités civiles.* » (Frayha, 2003 : sitographie), ce qui explique que l'éducation dans l'histoire moderne du Liban a été l'affaire du secteur communautaire et privé. Sur le plan éducatif, ces écoles missionnaires méritent certes d'être reconnue, mais « *leur impact sur l'unité nationale et la cohésion sociale est contestable, dans la mesure où les familles musulmanes n'envoyaient pas leurs enfants à ces écoles* » (Frayha, 2003 : sitographie), les musulmans insistaient sur « *leur appartenance nationale et condamnaient les missionnaires qui agissaient au profit des chrétiens et des nations qui les soutenaient* » (Naaman, 1979 : 75).

2.1.3. *L'enseignement public à l'époque ottomane.*

Le 19^{ème} siècle a assisté à une prolifération du nombre des écoles qui a dépassé largement celui des siècles précédents grâce d'une part, à l'arrivée des missionnaires et des congrégations et « *à l'installation en 1846, par l'Etat Ottoman d'un conseil d'éducation générale s'occupant de l'enseignement public dans tout l'empire d'autre part* » (CRDP, 2001 : sitographie). C'est sous le règne du Sultan Abdul Aziz (1861-1876) que les écoles publiques furent organisées selon des critères modernes. En 1869, la première loi concernant l'enseignement officiel a été promulguée. Cette loi édictée, relative à l'éducation, visant à distinguer entre école publique établie et gérée par l'Etat et école privée gérée par des groupes citoyens, n'a pas abouti à l'essor du secteur public parce que « *le niveau de ces écoles demeurait lamentable. La langue turque y était la langue principale de l'enseignement. L'arabe était enseigné par des professeurs turcs inaptes* » (Naaman, 1979 : 75). Alors, tout cela « *a favorisé le développement du secteur d'éducation privée et communautaire car les parents considéraient comme étranger l'enseignement dispensé en turc dans les écoles publiques (ottomanes)* » (Frayha, 2003 :

sitographie), et a poussé aussi « *les musulmans bourgeois à fréquenter les écoles privées chrétiennes* » (Naaman, 1979 : 75). Enfin, mentionnons que même les fonctionnaires ottomans n'ont pas hésité à confier leurs enfants aux missions catholiques parce que ces dernières « *avaient un esprit libéral et traitaient avec égard tous leurs élèves en particulier les musulmans* » (Assaf Khoury, 1998 : 26).

En dépit du respect envers les musulmans de la part des missionnaires, la présence de leurs écoles a déclenché chez ces derniers une certaine hostilité. Selon eux, ces missionnaires favorisaient les chrétiens, et agissaient

« *au profit des nations qui les soutenaient. Face au danger qu'ils ont ressenti, ils ont commencé dès la fin du XIXème siècle à fonder leurs propres écoles pour se mettre à l'abri des missionnaires et les combattre* » (Naaman, 1979 : 75).

Ainsi, pour éviter d'envoyer leurs enfants aux écoles missionnaires, les musulmans ont fondé leurs propres écoles. Cela va contribuer à créer une ambiance culturelle et pédagogique favorisant l'éducation mais aussi un clivage confessionnel dans la société dans la mesure où le choix de l'école est en conformité avec la confession des parents.

2.1.4. Les écoles à la veille de la guerre 1914 – 1918.

Le tableau suivant révèle la répartition des écoles au Liban à la veille de la guerre 14-18 :

Tableau 4 : Répartition des écoles libanaises à la veille de la guerre de 1914 -1918

Ecoles au Liban	Nombre d'écoles
Ecoles françaises	36
Ecoles russes	22
Ecoles américaines	12
Ecoles gouvernementales (ottomanes)	5
Ecoles nationales musulmanes	3
Ecoles nationales chrétiennes	100 environ

(Naaman, 1979 :73)

On peut dire que toutes les communautés libanaises, à l'époque ottomane, ont profité du système des écoles missionnaires et ont établi leurs propres écoles privées sur le modèle anglo-américain ou français, comme l'a souligné Hassan Quobeissy, « *chaque groupe gérait ses propres affaires éducatives, ce qui a donné naissance à une tradition où chaque communauté s'occupait de dispenser à ses enfants un enseignement comme elle voulait et là où elle voulait* » (Quobeisy,

1998, cité par Frayha 2003 : sitgraphie). Donc, le règne des Ottomans (1830 à 1918) a favorisé la prolifération des écoles privées missionnaires dont les groupes confessionnels étaient libres de diriger leurs propres écoles et cela a contribué à une stagnation du secteur public.

Avant d'aborder l'époque du mandat français et son impact sur le domaine éducatif libanais nous allons citer Jubran Khalil Jubran qui a critiqué ce panel d'écoles et de religions sur le territoire libanais :

« ce pain [l'enseignement des missionnaires], en nous faisant revivre, nous a tués... il nous a en même temps fractionnés, divisés... celui qui a reçu sa petite part d'éducation dans une école américaine s'est transformé en agent américain, celui qui a eu sa goutte d'instruction dans une école jésuite est devenu ambassadeur de France, et celui dont la chemise aura été tissée par une école russe deviendra un représentant russe et ainsi de suite » (Jubran, 1923, cité par Naaman, 1979 : 74).

Malgré la critique que laisse insinuer cette citation de Jubran, la situation décrite est bien représentative du contexte libanais au plan linguistique, confessionnel et politique.

2.2. La période du mandat français (1918 – 1943)

Le gouverneur militaire français a promulgué en 1918 un décret supprimant l'utilisation de la langue turque dans les écoles publiques, en 1920 un deuxième décret a été prononcé plaçant les écoles publiques sous la responsabilité de l'administrateur en chef français. Entrant dans le pays, les Français ont contribué à la création du Grand Liban³³ en 1920,

« la conséquence de cet arrangement politique sur l'éducation a été l'intégration dans le système éducatif en place dans les anciennes mutasarrifiya³⁴, de certaines écoles publiques éparpillées. C'est ainsi que trois types d'écoles privées, étrangères et publiques ont commencé de coexister au sein du système éducatif national » (Frayha, 2003 : sitgraphie).

La présence de ces 3 types d'écoles était supposé apte à assurer à la langue française une diffusion et à la nouvelle génération la culture et l'éducation.

³³ Grand Liban : L'État du Grand Liban était un État autonome qui faisait partie de la **Syrie** (alors administrée par la **France** sous un régime de **Mandat de la Société des Nations**) entre 1920 et 1926 et qui prit le nom de République Libanaise en **1926**. Les frontières géographiques du « Grand Liban » correspondent à celles du **Liban** actuel.

³⁴ À la suite des massacres des **Maronites** par les **Druzes** de **1840 à 1860**, les grandes puissances de l'époque (la **France**, la **Grande-Bretagne**, l'**Autriche-Hongrie**, la **Russie**, la **Prusse**) envoient un **corps expéditionnaire** et obligent l'**Empire ottoman** à créer une province (**mutasarrifiya**) autonome du **Mont-Liban** en **1861**. Elle doit être dirigée par un gouverneur, sujet ottoman chrétien, sous la surveillance des consuls européens.

2.2.1. Les effectifs scolaires durant le mandat français

Le tableau suivant montre le nombre des élèves inscrits dans les 3 types d'école tout en mettant en lumière son augmentation dans les écoles publiques et dans les écoles locales et sa diminution dans les écoles étrangères au fil des années.

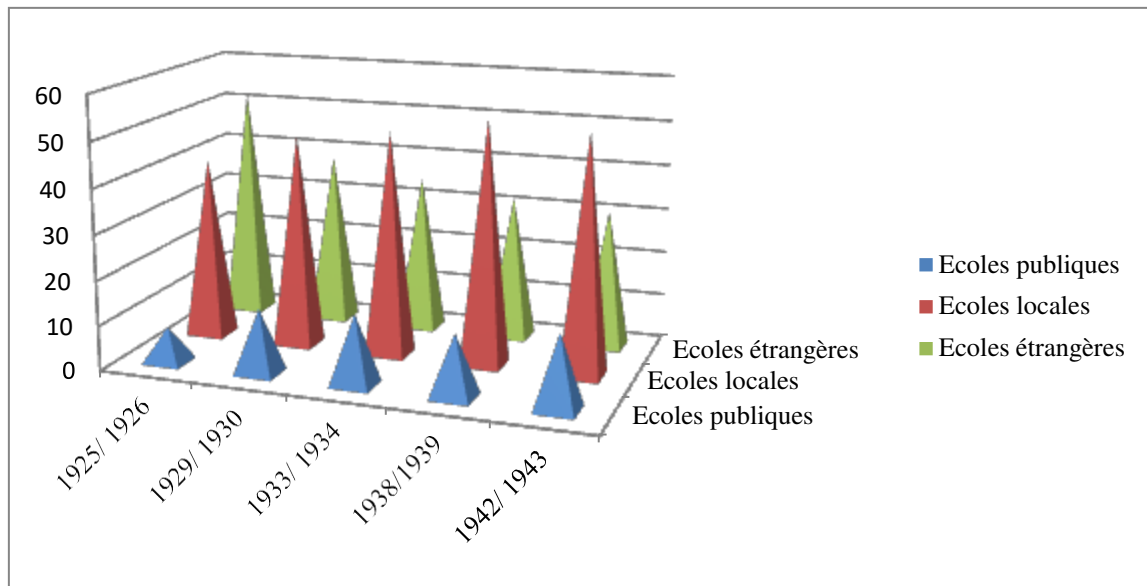
Tableau 5 : Les effectifs scolaires pendant le mandat français dans les 3 types d'école

Nombre d'élèves							
Année scolaire	Écoles publiques	%	Écoles locales	%	Écoles étrangères	%	Total
1925/1926	6.733	7,75	35.207	40,5	40,5	51,8	86.984
1929/1930	12.879	14,2	43.061	47,5	34.715	38,3	90.655
1933/1934	16.486	15,4	53.235	49,7	37.400	34,9	107.121
1938/1939	18.871	13,7	74.369	54,1	44.303	32,2	138.543
1942/1943	23.116	16,3	74.615	52,75	43.654	30,9	141.435

(Haut-Commissariat de la République française, 1923-1931, vol. 8, 9, 10 : El-Hajj, 1965³⁵).

Nous schématisons le résultat obtenu du tableau sous forme de graphe présenté dans la figure suivante :

Figure 3 : La répartition des élèves dans les écoles lors du mandat



³⁵ El-Hajj, S. *et al.* 1965. *The educational situation in Lebanon* [La situation de l'éducation au Liban]. Beyrouth: Ministère de l'éducation. [En arabe.]

Le pourcentage du nombre des élèves dans les écoles publiques de l'année 1925 à l'année 1943 a augmenté de 8.55%, dans les écoles locales de 12.25%, tandis que le nombre d'élèves dans les écoles étrangères a diminué de 20% durant la même époque. La faible représentation du secteur public dans le total des effectifs scolaires pendant la période du mandat est causée « *par le nombre limité des écoles, l'absence de possibilités de poursuivre les études au-delà du primaire et le faible niveau de qualification du personnel enseignant* » (Frayha, 2003 : sitographie). Donc les chances d'accès à l'éducation n'étaient pas égales, les riches pouvaient accéder à un enseignement secondaire et supérieur dans les établissements privés tandis que les défavorisés avaient accès à une instruction élémentaire dans les écoles publiques, ce qui nous amène à dire que « *l'attention accordée aux écoles publiques durant la période du mandat fut faible* » (Quobeissy, 1998 : sitographie), alors que les écoles locales ont connu un essor au niveau du nombre d'apprenants.

2.2.2. *La politique éducative*

Lors du mandat français, le système éducatif imitait celui de la France. Les enseignants étaient des Français et des Libanais ayant fait leurs études en France. Les employés des fonctions publiques étaient surtout de culture française et les hauts fonctionnaires n'étaient nommés qu'après l'accord des autorités françaises. Ces autorités intervenaient auprès des autorités locales pour imposer des enseignants français chargés de travaux d'inspection dans l'enseignement public, de surveillance et de correction aux examens officiels. C'étaient surtout les écoles privées étrangères à grande majorité française qui se chargeaient de la formation et de l'orientation des jeunes libanais tandis que les « *effectifs scolaires dans les établissements publics diminuaient progressivement jusqu'en 1943* » (Ezzedine, 1953 : 241). Donc, l'enseignement de la langue et de la culture françaises a été privilégié durant cette époque « *par rapport à l'arabe qui était de plus en plus négligé dans les écoles étrangères et publiques* » (Assaf Khoury, 1998 : 28).

Enfin, il est important de signaler que « *le premier programme concernant l'enseignement public dans les cycles primaire et complémentaire parut le 31 janvier 1928 (décret no' 4298) et fut mis en vigueur jusqu'au 1 octobre 1946, date de parution du 2^{ème} programme. Le baccalauréat libanais fut créé le 28 Janvier 1929* » (Assaf Khoury, 1998 : 35).

Ainsi, l'avènement des Français dans la vie politique a contribué à un essor sur le plan éducatif puisque des programmes sont élaborés et appliqués, il en est de même pour le baccalauréat libanais qui a été créé à cette époque.

2.3. Après l'indépendance

Avant la nouvelle Réforme de 1994, le système éducatif a connu trois étapes après l'indépendance en 1943, chacune a assisté à l'application d'un curriculum³⁶.

2.3.1. Les premières années de 1943 à 1958

Après l'indépendance, le souci primordial du gouvernement et des dirigeants libanais étaient de susciter « *chez les Libanais un sentiment d'unité sociale et d'identité nationale fondé sur les valeurs et les principes communs, et non sur l'appartenance religieuse* » (Frayha, 2003 : sitographie). L'éducation était censée jouer ce rôle parce qu'elle est susceptible de créer une nouvelle situation et de « *transformer des gens de diverses obédiences en citoyens d'une entité nouvelle* » (Tyack, 1976 : 366). Le gouvernement en 1944 visant l'éducation citoyenne a déclaré « *Nous allons régler le problème de la Taïfiah³⁷, non seulement par la loi, mais aussi par l'école. L'école est le meilleur terreau pour cultiver les vertus et la tolérance.* » (plate-forme du Gouvernement libanais, 1944). Le gouvernement attache donc un très grand intérêt à l'éducation et à son rôle.

De plus, le gouvernement dans l'exposé qui sous-tend le curriculum de 1946 se disait très intéressé par le fait :

« de former un citoyen libanais qui soit un membre actif et instruit de la société à laquelle il appartient. Le Gouvernement libanais attache beaucoup d'importance à l'éducation physique, morale, sociale et civique. L'élève libanais doit connaître l'histoire de son pays, être fier de son passé, au fait du présent et paré pour l'avenir. [...] Il doit également apprécier l'attitude de son pays à l'égard du monde arabe et de l'Occident » (Ministère de l'éducation, 1946 : 3).

L'objectif du système éducatif national était de favoriser la cohésion sociale et l'unité nationale, mais les crises politiques avaient encerclé le Liban : la création de l'Etat d'Israël en 1948 mettant

³⁶ Curriculum : « *dispositif permettant d'organiser l'apprentissage* » (Beacco & al, 2010 : 13).

³⁷ Terme arabe qui signifie l'impact des religions sur la vie sociale et politique.

le Liban dans le conflit régional du Moyen Orient et la guerre civile de 1958 entre les insurgés et les loyalistes.

2.3.2. *Le curriculum de 1968-1971*

Un nouveau curriculum a été conçu dans le cadre d'un contexte national et régional caractérisé par d'importants changements sur le plan social, politique et stratégique. En premier lieu, durant les années 60, le Liban a connu une modernisation économique rapide engendrant une importante disparité et un sentiment de frustration dans les différentes couches sociales. En second lieu, la division de la société libanaise vis-à-vis de la crise des réfugiés palestiniens et le transfert de leur structure militaire OLP (organisation de la libération de la Palestine) en territoire libanais (malgré l'opposition des chrétiens maronites) a mis le Liban au centre du conflit au moyen Orient. Dans une telle situation, l'éducation ne pouvait pas prévenir la violence politique ou la guerre civile dans ce pays et la conception du curriculum ne favorisait pas l'intégration de la participation communautaire et négligeait les questions sociales, politiques et civiques. « *Dans ces conditions, consacrer du temps et de l'énergie à œuvrer pour la coopération sociale et à promouvoir un sentiment de citoyenneté responsable commune était le cadet des soucis des écoles libanaises* » (Frayha, 2003 : sitographie). Par contre, les écoles publiques et privées rivalisaient pour obtenir les meilleurs taux de réussite aux examens officiels puisque l'évaluation des écoles se basait sur ces résultats.

2.3.3. *La réforme éducative après la guerre civile (1975- 1989)*

Puisqu' « *ayant la ferme conviction qu'on ne saurait créer un système éducatif de "rien" mais toujours à partir d'une réalité démographique, politique, économique et sociale dont il serait l'image et le reflet* » (CRDP, 2001 : sitographie), notre système éducatif, « *basé sur l'écrit* » (Chéhadé, 2008 : 335), était copié sur celui de la France depuis la deuxième moitié du XIXème siècle. Les programmes et les méthodes n'ont subi que de modestes changements depuis l'indépendance en 1943 « *malgré l'évolution de la didactique des langues et des cultures maternelles ou étrangères* » (Assaf Khoury, 1998 : 7).

Devant l'ancienneté des méthodes et des programmes et après une guerre civile (1975-1989) déchirant le pays par des événements douloureux « *qui avaient particulièrement touché le*

secteur de l'éducation » (Ministère de l'Education Nationale et de l'enseignement supérieur, CRDP, 2004 : 28), restructurer un nouveau système éducatif s'est avéré indispensable. L'accord de Taëf³⁸ qui a mis fin aux actions militaires, a mis aussi en place un vaste plan de redressement social et économique suivi d'un plan de redressement pédagogique fixant des objectifs d'union et d'unification dans les domaines pédagogique et éducatif. Cet accord est considéré :

« comme un changement qualitatif et une étape importante dans l'histoire de l'éducation au Liban. En effet, c'est à partir de ce moment qu'on pourra dire qu'un nouveau système unifié dans ses objectifs, son contenu et ses orientations, a été établi sans porter atteinte à la liberté de l'enseignement privé, sans toutefois omettre de soutenir l'école publique » (CRDP, 2001 : sitographie).

2.4. La réforme de l'éducation en 1994

Elaboré par le gouvernement en 1994, le « Plan de réforme de l'éducation » contenait certaines orientations concernant la réforme de l'éducation dans le pays. Il avait pour objectifs :

« de renforcer l'adhésion nationale et la cohésion sociale chez les élèves et de doter la nouvelle génération des connaissances, compétences et expertises fondamentales, en mettant l'accent sur l'élévation de la conscience nationale et les valeurs libanaises authentiques telles que la liberté, la démocratie, la tolérance et le rejet de la violence » (Ministère de l'éducation, 1994 : 8).

De plus, le plan a considéré les religions comme un important facteur de socialisation. Cela implique un rejet des actions négatives accomplies au nom de la religion et doit attirer l'attention des élèves sur la culture spirituelle libanaise découlant de la diversité religieuse. Quant à la langue nationale, l'arabe, elle est considérée comme un moyen de communication et d'interaction sociale, garantissant la coexistence et la cohésion sociale.

La réforme de l'éducation lancée dès 1995 se proposait :

« de moderniser les curricula, de restructurer l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel et de mettre en place plusieurs projets en vue de rattraper les retards accumulés depuis près de 30 ans et d'offrir aux libanais une éducation de qualité » (Ministère de l'Education Nationale et de l'enseignement supérieur : 28).

Ce qui nous intéresse c'est l'enseignement de la langue française que nous allons aborder dans la partie suivante.

³⁸ Accord d'entente nationale signé à Taëf (ville en Arabie Saoudite) en Octobre 1989 ratifié par les députés, il rééquilibre les pouvoirs constitutionnels et consacrent la tutelle syrienne sur le Liban.

2.4.1. *Les langues dans le plan éducatif*

Dans ce plan relatif à l'éducation, le gouvernement considère la langue maternelle arabe comme un élément d'unité et de citoyenneté nationale et voit les langues étrangères de façon positive en incitant vivement l'élève-citoyen à acquérir la « *maîtrise d'au moins une langue étrangère comme moyen efficace d'interaction avec les cultures internationales, en vue d'une fécondation réciproque* » (Ministère de l'éducation, 1994 : 12). De plus, plusieurs principes ont été visés dans le cadre de la politique éducative comme l'optimisation de l'enseignement public, la préservation de l'enseignement privé « *en renforçant le contrôle de l'Etat sur les écoles de ce secteur* » (CRDP, 2001 : sitographie), le développement des programmes scolaires et la notion d'évaluation pédagogique dans les examens, la modernisation du livre scolaire, l'amélioration de la situation professionnelle des enseignants de sorte « *à relever le niveau de leurs prestations* » (CRDP, 2001 : sitographie), l'élaboration des formations pour « *recycler les enseignants en exercice dans les deux secteurs public et privé* » (CRDP, 2001 : sitographie) et l'amélioration des méthodes de formation des directeurs des écoles publiques.

Ainsi, les domaines visés par le plan de restructuration du système éducatif étaient multiples, parmi lesquels notons ceux qui nous semblent intéressants pour notre recherche :

- l'administration de l'éducation et la direction scolaire,
- les programmes scolaires,
- les manuels,
- le matériel pédagogique,
- l'enseignant,
- les bâtiments scolaires.

D'autres points méritent d'être mis en lumière comme celui de la scolarisation obligatoire (au moins pour le cycle primaire, jusqu'à l'âge de 12 ans) et l'égalité entre les sexes dans le fait de s'adresser à l'apprenant « *sans distinction de sexe, dans l'objectif de construire sa personnalité humaine dans toutes ses dimensions* » (Ministère de l'Education Nationale et de l'enseignement supérieur, 1994 : 94) : intellectuelle, humaine, sociale et nationale.

De ce plan est née la restructuration du système éducatif « *conçu dans une optique résolument moderne* » en 1995, alors que les nouveaux programmes d'enseignement sont adoptés et publiés par le décret n° 10227/97. Ces derniers ont été mis en application progressivement sur trois ans conformément à un calendrier élaboré en début de l'année scolaire 1997-1998, ce qui a abouti à une application complète du nouveau programme à la fin de l'année 1999-2000.

2.4.2. *La compétence communicative dans le nouveau système éducatif libanais*

Cette réforme pédagogique s'est intéressée à l'enseignement des langues. Pour Stéphane Ahmad Hafez, ce projet a « *vu le jour pour mettre fin à un enseignement que les différents colloques et conférences traitant du français au Liban, qualifiaient de « dépassé »* » (Hafez, 2006 : 269). De plus, le rapport du Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC) daté de 2000 a mis l'accent sur l'enseignement traditionnel au secteur public qui ne favorisait pas l'apprentissage de la langue française :

« le français est frappé de sclérose à cause des méthodes d'enseignement qui ne rendent aucunement compte de la diversité des situations réelles. Et la langue française risque d'être perçue comme une langue morte par les élèves du public si les méthodes de leurs professeurs ne sont pas rapidement modifiées, d'autant que seule une faible minorité de familles pratique le français à la maison » (SCAC, 2000 : 11).

Face à cette situation, les textes du nouveau programme de l'enseignement du français montrent l'intégration de l'approche communicative :

« la tâche primordiale de l'enseignement des langues vivantes au Liban est le développement de la compétence de communication. Dans une situation donnée, l'apprenant doit pouvoir exprimer simplement et correctement ce qu'il a à dire. [...] on s'efforcera de placer l'apprenant au centre de l'apprentissage : on tiendra compte, en les stimulant, de ses motivations et de ses besoins. On s'orientera surtout vers la communication directe en langue étrangère en insistant sur la compréhension et l'expression orales mais aussi sur la production écrite, en vue d'obtenir une réaction adéquate dans tous les cas où l'échange en langue étrangère est possible [...] l'apprentissage du français s'inscrit dans les approches communicatives et de ce fait la compétence de communication constitue le centre quasi-unique de l'enseignement / apprentissage de cette langue étrangère, le but étant d'amener l'apprenant à communiquer » (Ministère de l'Education Nationale, 1997 : 135-136).

Les textes du nouveau programme insistent sur la finalité de l'apprentissage dans la mesure où l'apprenant doit arriver à s'exprimer correctement, oralement et par écrit. De même, l'enseignant est censé s'adapter aux besoins de l'apprenant qui sera au centre des préoccupations de l'enseignant dont le rôle est d'amener l'apprenant à acquérir la compétence de communication. Pourtant l'observation du terrain selon le rapport scolaire final de l'ALSE (Association Libanaise des Sciences de l'Education) révèle « *la prédominance des méthodes d'enseignement direct centrées sur l'enseignant* » (2006 : 24).

Alors, le nouveau programme insiste sur une approche interactive centrée sur l'apprenant, or les enseignants du français au Liban trouvent problématique l'application d'une approche véritablement communicative en classe de langue. Au lieu de se concentrer sur les intérêts de leurs élèves et poser des problèmes pertinents, de travailler en coopération avec leurs apprenants, d'entamer avec eux une découverte du savoir, d'abandonner l'attitude autoritaire par la collaboration et l'échange, « *les professeurs continuent à se cantonner à l'exposé et à la question appelant une réponse convergente* » (Riachi, 2007 : 27).

Il faut mentionner que l'étude des objectifs généraux et spécifiques par compétence, révèle que « *les programmes officiels sont en grande partie calqués sur ceux des programmes de français langue maternelle* » (Hafez, 2009 : sitographie), l'ancien attaché linguistique à la Mission culturelle française a déclaré que « *des inspecteurs généraux sont venus de France à nombreuses reprises et pour toutes les classes d'âge, afin d'aider les responsables locaux dans l'élaboration de ces programmes* » (Roux, 2002 : 3). Ainsi donc, l'approche communicative préconise des pratiques de classe qui s'effondrent devant le nombre élevé des élèves (35 à 40) et les réticences des directeurs qui ne peuvent pas encore « *admettre une rupture du schéma traditionnel de l'enseignement qui dans leur esprit est toujours magistral face à des élèves silencieux qui écoutent* » (Berry Hajj, 2001 : 19). Toute approche didactique proposée doit être précédée d'un défrichage du terrain scolaire qui assure la réussite de son application.

2.4.3. *Les faiblesses de la Réforme des programmes*

La nouvelle réforme souffre de plusieurs faiblesses. Notons tout d'abord, l'absence d'un système évaluatif continue, « *il n'existe aucun dispositif pour observer l'application des programmes* et

d'assurer un feedback permettant de les développer » (ALSE : 2006, 20). De plus, les détails des programmes sont régis par des décrets ministériels ce qui empêche de les adapter aux besoins des écoles et aux circonstances. En outre, un problème se pose au niveau des objectifs et de leurs contenus puisque « *l'envergure des contenus a été basée sur une hypothèse non réaliste selon laquelle l'année scolaire s'étend sur 36 semaines* » (ALSE : 2006 : 20), sans oublier de mentionner aussi qu'une cohérence entre les objectifs des programmes et le système d'évaluation n'existe pas. Enfin, le contenu du programme relatif à chaque classe ne peut pas être terminé par l'enseignant durant l'année scolaire, terminer la totalité du curriculum semble irréalisable.

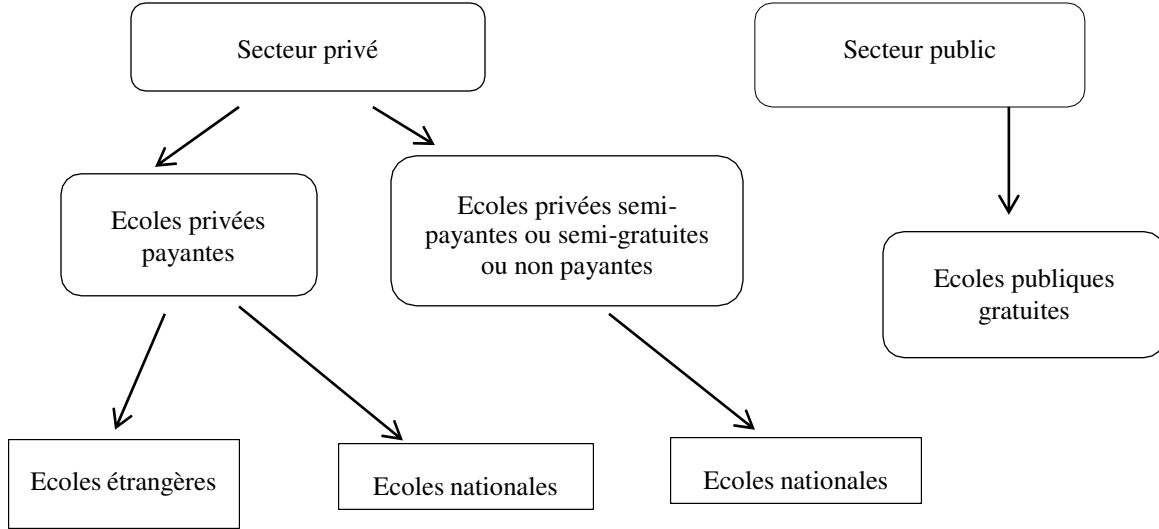
2.5. Conclusion

Après avoir dressé un aperçu historique décrivant le système scolaire libanais depuis ses débuts avec l'arrivée des missions étrangères religieuses jusqu'à la dernière réforme, nous pouvons conclure que les programmes d'enseignement parus en 1997 constituent un saut qualitatif par rapport aux anciens programmes grâce aux objectifs d'enseignement précisés et aux méthodes interactives adoptées. Mais plusieurs lacunes apparaissent, c'est pourquoi c'est nécessaire d'évaluer cette réforme pour pouvoir l'orienter vers un enseignement fructueux et efficace dans toutes les matières.

3. Les secteurs éducatifs au Liban

Après avoir dressé un aperçu historique traitant de l'évolution de l'éducation dans la république libanaise, nous pouvons constater que « *l'enseignement privé, notamment religieux, a plus de trois siècles d'avance sur l'enseignement public, qui n'a vu le jour qu'au XX^e siècle* » (Hoyek, Papazian & Zohrabian, 2007 : 37) et ce n'est qu'après l'indépendance que le Liban a connu un véritable développement du nombre d'écoles officielles. Actuellement, « *le système scolaire se répartit entre trois types d'écoles dont le niveau et la qualité d'instruction sont variables selon les régions et les établissements : publiques gratuites, privées gratuites et privées payantes* » (Nimer, 2013 : sitographie), comme le montre le schéma suivant que nous proposons :

Figure 4 : La répartition des écoles libanaises



Dans ce qui suit nous allons expliquer en quoi consiste chaque secteur, puis nous abordons leurs particularités à travers des études statistiques qui présentent la répartition du nombre d'apprenants et d'enseignants dans les différents établissements et enfin leur état actuel.

3.1. Le secteur public

Les écoles publiques sont gratuites. Elles sont subventionnées par l'Etat sous la dépendance directe du ministère de l'éducation nationale. « *Elles sont fréquentées surtout par les enfants des classes démunies, chrétiennes et musulmanes* » (Assaf Khoury, 1998 : 40) qui viennent majoritairement de couches sociales défavorisées et d'un niveau d'instruction moyen assez modeste. Nous pourrions faire cette constatation en consultant les métiers des parents et le niveau socio-économique des familles dans les fiches langagières remplies par les apprenants et les propos recueillis lors des entretiens de notre présente recherche. Le personnel qui travaille dans ces institutions, « *est peu qualifié et manque de formation pédagogique* » (Assaf Khoury, 1998 : 40), parce qu' « *à la suite de dizaines d'années de guerre et d'ingérence étrangère dans la vie politique et administrative du pays, les conditions d'embauche des enseignants du secteur public n'ont cessé de se détériorer* » (Hoyek & Papazian Zohrabian, 2007 : 38). Afin de décrire la situation du secteur public, nous pouvons conclure que les apprenants de ce secteur sont défavorisés sur le plan économique et culturel et leurs enseignants sont parfois non qualifiés.

3.2. Le secteur privé payant

Ce secteur est composé de deux catégories d'écoles : les écoles étrangères et les écoles nationales. Les premières sont fondées majoritairement par les missions étrangères françaises et jouent un rôle important dans la diffusion de la langue française. Ce sont les écoles les plus réputées et offrent les enseignements les plus onéreux. Les deuxièmes, à majorité confessionnelle chrétienne et musulmane, sont dirigées par les différentes communautés du pays. Les élèves qui fréquentent ces écoles appartiennent à la classe moyenne. Parfois, les familles qui appartiennent à une classe sociale inférieure à la moyenne s'endettent pour inscrire leurs enfants dans ces écoles dont le niveau est meilleur que celui de l'école publique. Cela provient du niveau des enseignants recrutés et de la présence du suivi pédagogique et administratif.

3.2.1. Les écoles confessionnelles chrétiennes

Au Liban, l'école catholique constitue un choix stratégique de l'Église puisqu'elle contribue à maintenir vivante la présence de l'Église, malgré l'accroissement des défis qui augmentent en qualité et en intensité. L'enseignement catholique au Liban se caractérise par la diversité de ses établissements et par leur répartition sur tout le territoire libanais. Il existe 59 groupes scolaires fédérés par le Secrétariat Général des Écoles Catholiques qui scolarisent environ 200. 000 élèves, avec un corps enseignant et administratif qui regroupe 12 800 enseignants et 900 religieux et religieuses qui travaillent dans 365 écoles. Reste à mentionner que les écoles catholiques scolarisent toutes les communautés religieuses du Liban dont 23.2 % de musulmans. Malgré cette ouverture vers les autres confessions, les écoles catholiques ont été critiquées dans la mesure où elles demeurent fortement « confessionnelles », parce que « *l'évangélisation des élèves – menée de pair avec l'œuvre pédagogique et humanisante - laisse des traces évidentes sur leur développement idéologique.* » (Naaman, 1979 : 169). L'école catholique n'est pas la seule chrétienne au Liban, il existe aussi les écoles privées orthodoxes qui représentent près de 0.54 % des établissements scolaires libanais et celles des grecs catholiques qui représentent à

leur tour 3.5 %³⁹, et ces deux enseignent majoritairement l'anglais comme première langue étrangère.

3.2.2. Développement des écoles confessionnelles musulmanes

Si à la veille de la guerre de 1914-1918, le taux des écoles musulmanes était de 1.6 % des écoles au Liban celui des écoles nationales chrétiennes était de 56.17 %. Cela démontre que le retard des musulmans dans ce domaine était grand et « *il sera constant jusqu'aux années 1950* » (Naaman, 1979 : 73). Mais après la guerre civile, le développement des écoles privées confessionnelles musulmanes, sunnites et surtout chiites, était remarquable. Catherine Le Thomas dans son ouvrage sur les écoles chiites au Liban a déclaré que les chiites se sont insérés :

« dans le paysage éducatif [national] en empruntant au modèle catholique, tout en le remettant potentiellement en question [...] par l'intermédiaire des enseignants, qui circulent d'un réseau à un autre, et qui sont eux-mêmes souvent issus de ces écoles catholiques » (Le Thomas, 2012 : 28).

Profitant de sources de financement diversifiées, ces écoles sunnites et chiites ont engendré une confessionnalisation accrue sans empêcher toutefois une hétérogénéité des modèles et pratiques. C'est l'Etat libanais qui joue « *un rôle non négligeable dans cette consolidation communautaire, en adoptant une position en retrait, réactive et poreuse* » (Harb, 2014 : sitographie). En outre, il ne faut pas oublier que le réseau des écoles Maqâsid, fondée en 1878, à Beyrouth, par des disciples du réformiste égyptien Muhammad Abduh, eut pour vocation première

« de former des instituteurs musulmans afin de faire face à l'implantation des écoles des missions chrétiennes sur le sol libanais. [...] Aujourd'hui [elle] demeure une institution islamique importante au Liban, en raison du rôle qu'elle a joué dans la formation des élites sunnites du pays » (Mermier & Mervin, 2012 : 117).

Alors, surtout après 1990, les écoles musulmanes, sunnites, chiites et druzes, se sont multipliées, pour se constituer en réseaux institutionnels regroupant une quinzaine de groupes scolaires scolarisant plus de 80 000 apprenants. En outre, les établissements scolaires privés sunnites représentaient en 2009, 7.3 % des établissements scolaires au Liban tandis que les écoles privées druzes en constituaient 1,37 %. Donc, les écoles privées, chrétiennes et musulmanes, se

³⁹ Recensement en 2009: centre de ressources sur le développement local (Crémona, 2011 : sitographie).

développent tout en se rivalisant ce qui semble satisfaisant tant que les objectifs visaient la qualité de l'enseignement / apprentissage et la formation des citoyens ouverts aux autres cultures et ayant le respect, la tolérance et la justice comme valeurs primordiales.

3.3. *Le secteur privé gratuit*

Les écoles privées gratuites se trouvent en nombre très limité au Liban (13.4 % du secteur de l'éducation) et 12.5 % des élèves libanais fréquentent ce type d'école. Elles sont fondées par des associations religieuses qui les co-subsistent avec l'Etat. Elles sont fréquentées par les catégories sociales défavorisées et exigent des frais d'inscription modestes qui ne pouvaient être changés que sur décision gouvernementale. Des maîtres inspecteurs sont envoyés par le ministère, chaque année, pour contrôler le nombre des élèves, leur niveau et la situation financière de l'école. Dans cette catégorie d'écoles, l'enseignement s'avère de niveau assez modeste, mais nombreuses sont les familles défavorisées qui optent pour ces écoles qui pourraient, selon eux, offrir à leurs progénitures une éducation plus qualifiée que celle offerte par l'école publique.

3.4. *L'état des 3 secteurs entre 2006 et 2012*

Pour mettre en lumière la situation du système éducatif libanais, nous allons présenter la répartition du nombre d'étudiants et d'enseignants dans les différents types d'établissements selon l'admission centrale de la statistique. Les étudiants : le nombre des étudiants fut de 911314 durant l'année scolaire 2005-2006.

Tableau 6 : Répartition des étudiants en 2005-2006

Etudiants	Officiel	Semi gratuit	Privé	Total
Pré primaire	32063	22315	93970	148348
Primaire	147279	92939	207375	447593
Complémentaire	81203	0	113032	194235
Secondaire	64106	0	57032	121138
Total	324651	115254	471409	911314

(Administration centrale de la statistique, 2006 : 84).

Nous constatons que le nombre des apprenants au secteur privé est élevé, ce secteur accueille 52 % de la totalité des apprenants au Liban.

Tableau 7 : Répartition des établissements scolaires en 2005-2006

Etablissements scolaires	Officiel	Semi gratuit	Privé	Total
Pré primaire	47	4	20	71
Primaire	309	360	102	771
Complémentaire	800	0	453	1253
Secondaire	243	0	450	693
Total	1399	364	1025	2788

(Administration centrale de la statistique, 2006 : 84).

Ce tableau met en évidence le nombre des établissements scolaires, nous remarquons que le secteur public renferme le plus grand nombre des écoles avec un pourcentage de 50 %.

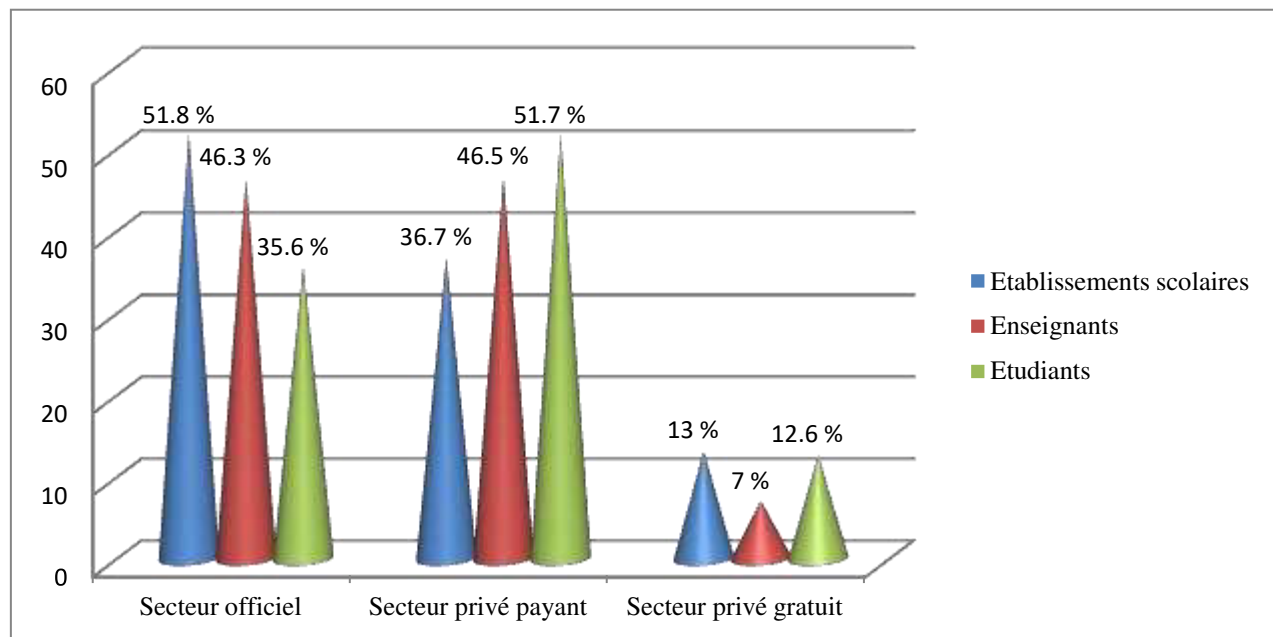
Tableau 8 : Répartition des enseignants en 2005-2006

Enseignants	Officiel	Semi gratuit	Privé	Total
Cadré	28348	4668	23017	56033
Contractuel	11135	1326	16984	29445
Volontaire	1067	208	706	1981
Total	40550	6202	40707	87459

(Administration centrale de la statistique, 2006 : 84)

Nous recensons 46.5 % d'enseignants qui travaillent dans les écoles privées payantes, alors que 46% exercent dans le secteur public ou dans les écoles officielles. Nous récapitulons les données de ces 3 tableaux dans la figure suivante qui met en parallèle les 3 types d'école :

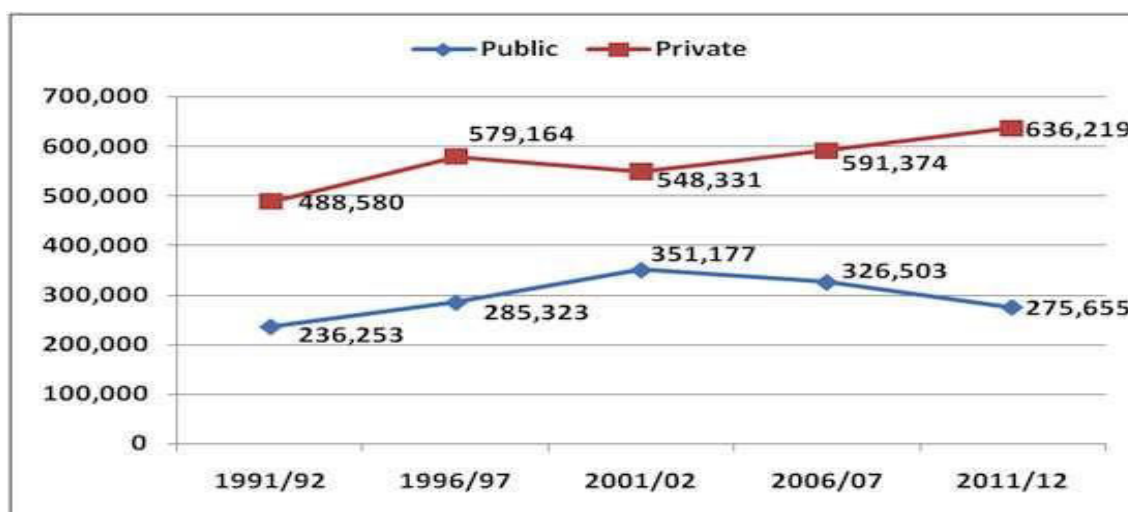
Figure 5 : Répartition des enseignants, des apprenants et des établissements scolaires selon les secteurs



D'après cette étude, nous pouvons conclure que 51% des apprenants libanais sont scolarisés dans le secteur privé payant dont les établissements scolaires constituent 36 % des écoles libanaises. De plus, 51 % des établissements scolaires libanais appartiennent au secteur public ou officiel et n'accueillent que 35 % des apprenants. Le gouvernement libanais a bâti des écoles et a recruté des enseignants dans l'objectif d'accueillir les apprenants qui se trouvent plus nombreux dans le secteur privé. La décision d'inscrire les apprenants dans le secteur privé revient aux parents, ce sont eux qui décident des lieux de scolarisation de leurs enfants et si la plupart des parents ne choisissent pas les écoles publiques gratuites c'est parce qu'ils n'en ont pas confiance et cela pour plusieurs raisons (comme nous allons voir dans la partie suivante : les paramètres des secteurs). Ceux qui les ont choisies l'ont fait parce que leur niveau social ne leur permettait pas d'autres choix.

Le séminaire lancé par l'Institut français du proche orient, Ifpo, en décembre 2012 et intitulé « *Liban : quel Etat pour quels citoyens ?* » a constaté que depuis le début des années 2000, le pays a connu un phénomène de recul de la scolarisation dans l'enseignement public et un phénomène inverse dans les écoles privées. La proportion des élèves scolarisés dans le système public se réduit d'année en année (de 39 % en 2000-2001, il passe à 29,5 % en 2010-2011).

Figure 6 : Comparaison entre les deux secteurs : public et privé



(El Amine, 2014)

Ces graphes montrent qu'actuellement le secteur public gratuit assiste à une baisse des effectifs malgré la crise économique libanaise.

3.5. Conclusion

Le système éducatif libanais est composé de deux secteurs. Chacun a ses normes et ses règlements, les deux profitent de la liberté de l'enseignement, les deux s'intéressent à faire réussir leurs élèves aux examens officiels, pourtant chacun présente un nombre d'apprenants et des taux de réussite différents. Ce système scolaire a engendré « *une situation paradoxale, car d'un côté, il a développé la compétitivité entre les écoles et, d'un autre côté, il a augmenté le clivage* » (Assaf Khoury, 1998 : 39) entre les enfants du même pays, parce que ceux qui sont « *issus de milieu aisé se recrutent davantage dans les établissements privés et les moins favorisés se dirigent vers l'enseignement officiel* » (Naaman : 1979 : 168).

C'est pourquoi pour pouvoir déceler la différence qui existe entre les deux, nous allons entamer une étude de leurs différents paramètres.

4. Les paramètres des secteurs éducatifs libanais

Multiplés sont les composantes ou les paramètres du secteur éducatif. L'apprentissage à l'école nécessite un lieu, un enseignant, une direction, un manuel et vise la réussite scolaire et même la poursuite des études, sans négliger l'influence que peut avoir le milieu social sur le choix de l'établissement ainsi que sur l'apprentissage des langues.

4.1. Les manuels scolaires

Le manuel scolaire constitue un support pédagogique conçu en fonction d'un programme pour un niveau précis. Ce support qui est mis entre les mains des enseignants, des apprenants et des parents, devrait répondre aux besoins des élèves en leur assurant le savoir nécessaire pour réussir et progresser. C'est pourquoi les manuels, vu leur rôle important, ont connu plusieurs modifications afin d'être améliorés. Nous allons étudier, dans ce qui suit, les manuels scolaires ainsi que le curriculum qui concernent l'enseignement de la langue française.

4.1.1. Avant la réforme de 1994-1997

La réforme appliquée en 1997 « a transformé le cursus de français et a entraîné une refonte des manuels scolaires » (Hafez, 2006 : 278). Avant cette réforme, les manuels libanais ainsi que les méthodes d'enseignement constituaient un « handicap » pour l'apprentissage pour cette langue au Liban, « d'un côté ces manuels ne répondent pas ni aux besoins ni aux ambitions des étudiants, de l'autre côté les méthodes traditionnelles pratiquées par les professeurs placent la langue française dans un contexte très figé » (Chéhadé, 2008 : 337). Les activités qui y étaient proposées, étaient formulées « sans se fixer au préalable des objectifs généraux et spécifiques » (Hafez, 2006 : 273), elles ne s'inscrivaient pas dans un projet d'apprentissage cohérent et structuré et ne mettaient pas les apprenants dans des situations de communication favorables pour qu'ils sentent le besoin de s'exprimer. De même, dans l'ancien programme, la grammaire occupait une place privilégiée ainsi que la mémorisation des textes en prose et en vers alors que les notions fondamentales de la maîtrise d'une langue sont négligées comme celle « de la situation de communication » et celle « des besoins langagiers » qui nécessitent « des actes de parole » (Hafez, 2007). Alors, la réforme visant une amélioration du cursus scolaire aboutit à une nouvelle conception du livre national.

4.1.2. Le livre national

C'est le CRDP (Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques) qui s'est chargé de la conception, de la publication ainsi que de la distribution du livre scolaire national qui est conçu dans

« une perspective de français langue seconde, il part d'une évidence de la société libanaise actuelle : à leur entrée à l'école, les enfants libanais, dans leur immense majorité, ne connaissent pas le français ou ne le connaissent pas suffisamment pour qu'on puisse valablement en tenir compte au point de faire comme s'ils le connaissaient » (Hafez, 2006 : 290).

De plus, un cahier des charges pour la rédaction des manuels a été élaboré pour que les « contenus des curricula, leurs objectifs et leurs finalités soient fidèlement traduits notamment pour ce qui est des savoirs, des savoirs faire et du savoir être exigés par le programme dans les manuels » (Ministère de l'Education Nationale et de l'enseignement supérieur, 2001 : 95). Ce cahier comporte entre autres les recommandations suivantes : veiller à ce qu'aucun des deux sexes ne soit présenté comme inférieur ou supérieur à l'autre, promouvoir l'importance du travail

féminin, donner des femmes une image positive : courageuse, ambitieuse, énergique, déterminée, tenace et sérieuse. Enfin, toutes les écoles publiques utilisent le livre national conçu par le CRDP.

4.1.3. *Les manuels dans le secteur privé*

Pour le secteur privé, la situation est un peu plus complexe dans la mesure où plusieurs manuels scolaires d'éditions libanaises ou françaises sont disponibles dans les librairies. Les directions des écoles privées ont la liberté de choisir entre ces différentes éditions. Dans les écoles privées étrangères, ce sont les éditions françaises et anglaises qui sont adoptées.

Dans les écoles privées nationales, le choix du manuel scolaire revient à la direction. Au cycle secondaire, le livre national est fréquemment utilisé parce qu'il respecte les instructions officielles et contribue à la réussite des apprenants aux examens officiels. Dans les autres cycles, nous trouvons des manuels scolaires d'édition anglaise et d'édition française. Pour la langue française, les manuels scolaires de langue française d'édition libanaise sont les plus utilisés. La plupart des manuels de langue française d'édition libanaise sont conçus au Liban et respectent le curriculum libanais ce qui signifie que les thèmes choisis et les objectifs généraux et spécifiques visés sont les mêmes dans les deux manuels. Le but de leurs concepteurs est d'être le plus proche possible du contenu du curriculum élaboré par l'Etat selon la nouvelle réforme, « *au niveau de la conception, de l'élaboration des méthodes, des activités tout en imitant les manuels d'édition française* » (Hafez, 2006 : 311).

4.1.4. *L'état actuel des manuels scolaires*

Pourtant, les manuels d'édition libanaise ont déclenché plusieurs critiques comme celle de Wafa Berry Hajj qui déclare que

« les manuels élaborés par les gardiens fidèles du français au Liban, se sont trouvés alourdis de beaucoup de notions qui rendent encore plus dure la tâche de l'enseignant et confirment aux yeux des élèves l'idée que le français est une langue difficile » (Berry Hajj, 2001 : 106).

Au lieu d'être un soutien dans l'enseignement / apprentissage, les manuels libanais ainsi que la méthodologie d'enseignement adoptés par certaines écoles libanaises ont constitué « *un handicap pour l'apprentissage de cette langue dans notre pays* » (Chéhadé, 2008 : 337), surtout

si ces manuels ne répondent ni aux besoins ni aux ambitions des étudiants, entraînant ainsi une attitude hostile de la part des apprenants envers la langue française.

En outre, le rapport de l'Association Libanaise des Sciences de l'Education a mis l'accent sur « *le manque de coordination et l'absence de référentiel agréé dans la publication des annuels scolaires ont été à la base de plusieurs problèmes* » (ALSE, 2006 : 22) comme la densité du contenu au détriment des compétences, des attitudes et de la validité de l'évaluation et l'absence de progression d'une année à l'autre.

4.1.5. Conclusion

Ainsi donc, les manuels d'édition libanaise et le livre National se ressemblent dans la mesure où tous les deux respectent, les grands axes du curriculum comme le choix du thème des dossiers, les objectifs généraux dans les quatre compétences. Se basant sur l'idée qu'aucun manuel n'est complet ou idéal, les deux manuels ne le sont pas. Nous pouvons déceler parfois de longs textes dans les manuels de l'école privée ainsi que des notions grammaticales assez complexes à acquérir malgré les directives du curriculum qui insiste sur le fait « *que la connaissance de la langue n'est pas une discipline spécifique et doit fonctionner dans le cadre des activités langagières parce que la dimension sémantique est indissociable du fonctionnement des structures de la langue* »⁴⁰ (curriculum de langue et littérature françaises, 1998 : 75). De plus, la conception d'un manuel scolaire ayant pour objectif de contribuer à la réussite des apprenants aux examens officiels écrits diffère de celle dont le but est l'acquisition d'une langue pour communiquer à l'oral et à l'écrit. De même l'enseignant qui a pour seul but de terminer son programme sans découvrir les besoins de ses apprenants ne peut réussir sa tâche dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Enfin, nous pouvons conclure que les manuels n'ont pas pu trancher la question épineuse d'adapter les apprentissages au statut de la langue (seconde, étrangère ou de scolarisation) ou à trouver un certain équilibre entre la culture du pays de l'apprenant et celle présentée dans le manuel scolaire, tout en conservant une richesse et une cohérence.

⁴⁰ Curriculum de langue et de littérature françaises, 1998, Options méthodologiques, enseignement moyen, CRDP.

4.2. *Le personnel dans les deux secteurs*

Avant d'aborder le recrutement ainsi que la formation du corps professoral et administratif, nous préférons débiter par un changement survenu dans le cadre de la mission d'enseignement. Avant les années 70, être instituteur était socialement bien considéré et financièrement bien payé. Mais après la guerre civile et l'effondrement économique entre 1982 et 1990, la situation financière de l'enseignant s'est détériorée. L'enseignant au Liban, est généralement mal payé et plusieurs préfèrent un autre domaine de travail pour un meilleur rendement financier.

4.2.1. *Le recrutement des enseignants*

Au secteur privé, le recrutement des professeurs est fait directement par les directions sans contrôle de l'Etat et ce à la suite d'une interview avec le coordinateur ou le directeur. Ce secteur a la liberté d'engager ses enseignants selon ses propres normes, « *le niveau minimal requis par la loi étant le bac pour le primaire et la licence pour le secondaire* » (Hoyek & Papazian Zohrabian : 2007 : 38). Dans les écoles semi-privées, les directions décident de leurs critères de recrutement, et c'est dans cette catégorie que l'on retrouve « *le plus bas niveau académique des enseignants (es) alors même qu'elle attire de plus en plus d'enfants dont les parents n'ont les moyens d'aller dans le privé*» (IFADEM, 2012 : 5).

Au secteur public, avant les années 70 les enseignants devaient passer un concours dans les écoles normales dont la responsabilité est de former des enseignants du cycle primaire et du cycle complémentaire. Les normaliens étaient sélectionnés après un concours d'entrée et leur admission provient non seulement de leur réussite « *mais aussi selon « la part du gâteau » impartie à chaque confession existant au Liban. Les admis qui seraient de futurs cadres de l'Education Nationale devaient avoir un niveau brevet et suivaient trois ans d'études et de formation* » (Assaf Khoury, 1998 : 423), et à leur sortie de cette école leur diplôme était considéré comme l'équivalent au baccalauréat deuxième partie. Pour être recrutés au cycle secondaire, les enseignants, après avoir réussi au baccalauréat deuxième partie, présentaient un concours d'entrée à la Faculté de Pédagogie. L'admission à cette faculté où les candidats passaient 5 années universitaires (4 ans pour la licence et 1 an pour le CAPES) n'était pas basée sur la réussite au concours mais aussi sur le nombre d'enseignants demandé pour chaque

discipline. D'autres repères influençaient la sélection des candidats, après leur réussite au concours d'entrée,

« on sélectionnait les admis parmi les premiers qui avaient réussi et leur nombre devait être partagé équitablement par toutes les confessions du pays (par exemple : 2 maronites, 2 sunnites, 2 chiïtes, 1 grec orthodoxe, 1 grec catholique, 1 druze ...) et proportionnellement au nombre de citoyens dans chacune » (Assaf Khoury, 1998 : 420).

Donc, ce n'est pas seulement le savoir de l'enseignant et sa réussite aux concours qui décidaient son recrutement mais c'était aussi sa confession religieuse.

Actuellement le recrutement au secteur public a changé. Tout le monde s'accordait pour dire que les diplômés de la Faculté de pédagogie ont contribué à l'essor de l'enseignement secondaire public au Liban. *« En 1979, le Ministère a décidé de nommer les enseignants du secondaire sur la base d'une « session de formation » s'étendant sur une année et non plus sur la base du CAPES » (ALSE, 2006 : 22).* Cette stratégie de choisir les contractuels et la session de formation n'a pas aidé à bien former les enseignants du secondaire comme c'était le cas avant 1979. De même pour les cycles primaires et moyen (complémentaire), jusqu'en 1985, les enseignants ont été nommés sur la base d'un diplôme décerné par les Ecoles normales. *« Conformément au décret no 2636 du 22/8/1985, environ 4500 enseignants contractuels du primaire⁴¹ ont été nommés après avoir suivi des sessions de formation. Depuis, une nouvelle pratique qui consiste à nommer les enseignants sur une base contractuelle, a été instituée » (ALSE, 2006 : 22).* De plus, la loi no 442 de 2002 a légalisé la nomination des enseignants du primaire au Liban parmi les titulaires d'une licence sans avoir précisé la formation pédagogique que doit prévoir cette licence. C'est pourquoi dès cette date, on se contente d'engager des licenciés comme vacataires (ou contractuels qui travaillent à l'heure) sans préciser les procédures de sélection. Donc, dans le secteur public, au cours des dernières décennies, les stratégies adoptées dans le recrutement des professeurs ont conduit à une baisse de la compétence du corps enseignant dans les écoles. Selon le rapport final de l'Association Libanaise des Sciences de l'Education de 2006, *« le nombre de contractuels dans les écoles publiques a augmenté de 6000 en 1993-1994 à 11000 en 2004-*

⁴¹ On désigne aussi par le terme « primaire » le cycle complémentaire qu'on nomme « moyen » aussi.

2005 » (2006 : 22) et on fit entrer dans le cadre 4500 enseignants non titulaires de diplômes pédagogiques.

Après avoir évoqué les conditions d'embauche du corps professoral dans les deux secteurs, nous allons présenter les résultats obtenus par le CRDP en 2003 à la suite du recensement des enseignants non qualifiés de plusieurs disciplines, au cycle primaire dans les deux secteurs.

Tableau 9: Pourcentage des enseignants non qualifiés des différentes disciplines du primaire des trois secteurs

	Secteur public	Secteur privé -gratuit	Secteur privé payant
Langue arabe	87.5 %	91 %	80.6 %
Langue française	80.5 %	97.5 %	87.2 %
Sciences	81.2 %	75.7 %	57 %
Mathématiques	75.9 %	70.5 %	63.9 %

(Hoyek, & Papazian Zohrabian, 2007 : 38).

Ce tableau met en évidence non seulement la présence d'un corps professoral non qualifié pour l'enseignement de la langue française dans tous les secteurs, mais aussi pour les autres disciplines, ce qui constitue un réel danger pour tout le système éducatif libanais.

Pourtant nous voulons attirer l'attention sur la politique éducative à ce moment au Liban. Le secteur éducatif connaît une certaine rénovation, le ministre de l'Education, Elie Abou Saab a lancé en février-mars 2016 le renouvellement des manuels et le curriculum scolaire. De plus, il a recruté des centaines d'enseignants (titulaires d'une licence) au cycle secondaire après leur réussite au concours organisé par l'Etat à l'écrit en matière de culture générale (la langue d'expression étant l'arabe littéral) et en matière de spécialisation de l'enseignant qui va être sa discipline d'enseignement, ces nouveaux recrutés devront par la suite suivre des formations à la faculté de pédagogie. De même, ce même ministre a assuré un suivi particulier pour les candidats handicapés et ce en concevant une équipe pédagogique pour les accompagner durant les examens et en leur offrant un local adapté. Enfin, ce ministre a assuré un suivi pédagogique et humain durant les examens officiels en 2016, il a surveillé de près les examens officiels : conception des épreuves, critères des corrections, délibération des résultats et félicitation personnelle à travers les mass médias des apprenants excellemment réussis.

4.2.2. *La formation du corps professoral*

Dans le secteur public, trois organismes sont habilités à assurer la formation continue des enseignants : la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise pour le cycle secondaire, le CRDP pour le cycle primaire⁴² et la Direction de l'Orientation Pédagogique et Scolaire (DOPS) pour les deux cycles : secondaire et primaire. En effet, plusieurs décrets concernant le recrutement des enseignants du public ont entraîné une inflation du nombre de contractuels malgré le nombre décroissant des élèves : certains de ces décrets dispensent même les candidats de passer les concours, ou d'avoir une formation pédagogique, d'autres permettent de se présenter au concours sans être titulaire d'une licence. Un autre décret réserve le concours aux seuls contractuels. En conséquence, le ratio *élèves/enseignants* diminue, et la qualité globale de l'école publique se dégrade de jour en jour. Plus grave encore, les parents ont progressivement perdu confiance dans le secteur public d'éducation, se tournant de plus en plus vers le secteur privé, y compris les familles modestes qui font des sacrifices financiers pour scolariser leurs enfants dans ce dernier secteur.

Le secteur privé assure lui-même la formation de son corps professoral. A l'intérieur des établissements, des professeurs compétents sont nommés pour assumer les responsabilités de coordinateur pour la discipline qu'ils enseignent. Ces coordinateurs accompagnent les professeurs qui enseignent sa discipline de spécialité et supervisent leurs travaux comme la préparation hebdomadaire, l'enseignement, le choix des activités et les épreuves des examens. Ajoutons à cela que

« depuis quelques décennies, les établissements appartenant à des regroupements religieux ou idéologiques (congrégation et association religieuses, partis politiques, etc) se sont dotés de bureaux pédagogiques chargés notamment au nouveau du regroupement, de la formation continue des enseignants et des responsables pédagogiques » (Hoyek & Papazian Zohrabian, 2007 : 39) ,

de plus, nous pouvons mentionner le Secrétariat général des écoles catholiques au Liban SGECL qui a créé un bureau de formation pour accompagner le personnel de leurs écoles et même le

⁴² Primaire désigne le cycle I, II et III qui correspondent aux cours élémentaire, moyen et complémentaire.

CCF (centre culturel français) qui proposait pour tous les enseignants des formations multiples dans la plupart des villes libanaises.

4.2.3. *Le personnel administratif*

Les directeurs des écoles privées sont nommés par la direction générale de chaque communauté religieuse. La plupart sont des religieux, ou des laïcs, dotés de diplômes universitaires et d'une certaine adresse puisque leur responsabilité n'est pas seulement de diriger un établissement scolaire, assurer la réussite des apprenants et la renommée de leurs écoles mais aussi savoir se comporter avec les parents et les satisfaire puisqu'ils sont les clients « roi ».

La nomination des chefs d'établissements du secteur public se fait le plus souvent selon l'ancienneté, c'est pourquoi leurs niveaux d'étude sont donc hétérogènes, puisque les conditions de nomination n'incluent aucune formation académique diplômante. De plus, la loi 321 parue en 2001 a exigé du directeur nommé de suivre et de réussir une session de formation en gestion pédagogique à l'Université Libanaise avant de prendre en charge ses responsabilités, pourtant cette loi n'a pas été appliquée. Enfin, la compétence et l'ancienneté ne suffisent pas pour désigner le directeur à l'école publique, c'est aussi sa position politique et sa religion qui y interviennent.

4.2.4. *Conclusion*

Nous pouvons constater que les conditions de recrutement et les sessions de formation pour le personnel des deux secteurs ne sont pas les mêmes. Les différentes mesures législatives, loin de réformer le système scolaire ont contribué à accélérer la dégradation de l'enseignement public tout en amenant une « *politique de déprofessionnalisation* » et de « *pompage de contractuels* » (Nimer, 2013 : sitographie). De même, parfois le niveau des formateurs dans le secteur public pourrait être mis en question. Enfin, nous signalons que les écoles privées non gratuites cherchent non seulement une bonne renommée mais aussi une clientèle qui paye les frais de scolarité. Sur le plan de l'éducation publique, on observe une absence totale de volontarisme étatique et une tendance au « *laisser-faire* ».

4.3. Les lieux d'apprentissage et les lieux de vie

Après avoir évoqué l'intérêt des manuels et le rôle de l'enseignant, il nous reste à signaler que, pour être capable d'apprendre, l'apprenant a besoin d'un lieu de travail où il passe plusieurs heures de la journée.

4.3.1. Les bâtiments scolaires du secteur privé

Le corps administratif ainsi que le corps professoral ont besoin d'un lieu pour mener à bien leur mission. Ce lieu n'est que l'établissement scolaire. Les établissements scolaires du secteur privé sont bien équipés, propres et bien entretenus. Leurs classes sont spacieuses et munies du matériel informatique, en outre, nous y trouvons des laboratoires et des bibliothèques. Leurs couloirs sont décorés par des peintures et leurs classes par des tableaux d'affichage destinés à afficher les travaux des apprenants.

4.3.2. Les bâtiments scolaires du secteur public

Par contre, les bâtiments scolaires publics sont en majorité connus par leur insuffisance, leur inefficacité et leur emplacement inadapté. Le tiers des écoles publiques « *disposent de bâtiments loués qui ne répondent pas aux conditions spécifiques des bâtiments scolaires. Un bâtiment sur cinq a besoin de travaux de réparation et de restauration* » (ALSE, 2006 : 24). En outre, nous pouvons noter une carence dans les ressources matérielles pédagogiques dans le secteur public (laboratoires, bibliothèques, ateliers et matériel informatique), même lorsque ces ressources existent, elles ne sont pas exploitées à bon escient dans l'enseignement pour des raisons administratives, par manque de techniciens ou tout simplement par manque d'intérêt pour les matières qui ne sont pas sanctionnées par des examens scolaires et officiels. Pour consolider le développement et l'innovation imposés par les nouveaux curriculums, un projet est conçu après la réforme par le Ministère de L'Education visant l'amélioration des bâtiments scolaires et de l'infrastructure de l'enseignement public « *dans le but d'accroître les capacités d'accueil de l'enseignement public, de réduire les disparités concernant l'infrastructure des écoles et d'adapter les écoles publiques aux exigences des nouveaux curricula* » (Ministère de l'Education Nationale et de l'enseignement supérieur, CRDP, 2004 : 38)

Enfin, il faut mentionner qu'au niveau de la répartition géographique, et selon les statistiques du CRDP, les écoles urbaines, sont favorisées soit par le nombre d'enseignants par rapport au nombre de classes soit par le niveau d'instruction des maîtres. Les écoles les moins favorisées sont celles des villages et des banlieues des villes: les bâtiments sont très mal équipés, les professeurs ont un niveau d'instruction très limité et les élèves sont nombreux dans chaque classe.

4.3.3. *Le niveau socio-économique des apprenants*

L'appartenance sociale est un critère qui pourrait avoir une influence sur le niveau éducatif au Liban. Ainsi, un milieu social culturellement ouvert est supposé favoriser et encourager la pratique des langues étrangères. Dans les familles libanaises aisées, les enfants se trouvent généralement dans une ambiance multilingue. Les parents communiquent avec leurs enfants en français ou en anglais pour les aider à s'approprier cette langue ou ces deux langues, ce qui les prédispose à aborder, aussi naturellement la langue étrangère que la langue maternelle. De plus, les parents issus de familles riches ont pu recevoir une éducation bilingue ou multilingue leur permettant d'accompagner leurs enfants dans leur parcours scolaire. Ils peuvent les aider « *à faire les devoirs et les recherches scolaires, le soir, après leur retour de l'école. En plus, ils les font travailler dans des manuels qu'ils achètent en plus des livres scolaires* » (Chéhadé, 2008 : 332). D'autre part, ces enfants ont la possibilité économique de continuer leurs études dans les universités privées réputées par un excellent niveau de langues comme l'Université Saint Joseph (fondé par les Jésuites) et l'Université Américaine de Beyrouth ainsi que les autres universités privées. Enfin, la présence d'une bibliothèque à la maison et la possibilité d'assister à des émissions télévisées culturelles en langue étrangère grâce aux satellites peut aussi être propice au développement intellectuel et bilingue de l'enfant, sans oublier le rôle des voyages et des excursions qui peuvent contribuer à lui offrir les occasions d'être en contact avec la langue étrangère.

Malheureusement, l'enfant des classes défavorisées se trouve privé de toutes ces occasions. Les parents qui travaillent pour assurer les besoins vitaux de leurs enfants ne peuvent se permettre de leur offrir des voyages. Enfin, si l'élève ne lit guère en français ou en anglais et si la télévision s'écoute toujours en langue maternelle, il ne sera pas intéressé par l'apprentissage d'une langue

seconde, cette situation est loin de prévaloir dans la plus grande partie de la société libanaise. Se trouvant dans son propre pays avec des gens qui parlent la même langue, l'élève libanais, issu d'une famille défavorisée, n'est pas plongé dans des situations qui l'inciteraient à s'exprimer dans une langue étrangère. Ses parents, généralement, d'un niveau d'instruction assez modeste sont incapables de le soutenir dans sa scolarité et les cours particuliers sont exclus, à cause de la précarité de la situation économique. Ajoutons à tout cela, que l'élève n'est pas toujours encouragé à entreprendre de longues études puisque assez tôt, la famille commence à avoir besoin de sa participation familiale et les premiers échecs seront les derniers. Donc, « *le milieu familial a une grande importance dans la stimulation des enfants à apprendre une langue seconde* » (Chéhadé, 2008 : 333).

De plus, le niveau socioéconomique de la famille influence à son tour le choix de l'école. Les plus pauvres se dirigent vers les écoles officielles, où ils n'auront à payer qu'une somme minime d'inscription imposée par l'Etat, et ceux qui sont issus de la classe moyenne et riche s'inscrivent dans les écoles privées dont les frais étant très élevés et variables d'une école. Alors, nous pouvons déduire que l'enfant issu d'une famille favorisée aura toutes les chances pour apprendre des langues étrangères pourtant nous avons remarqué d'après nos observations et nos entretiens que dans le secteur privé il y avait des apprenants qui n'arrivaient pas à s'exprimer en langue française et au secteur public des apprenants qui ont insisté pour répondre en français voulant à tout prix apprendre une langue étrangère.

4.3.4. Conclusion

Nous avons essayé de démontrer que le niveau social et économique de l'apprenant joue un rôle primordial dans l'apprentissage des langues étrangères dans la mesure où il lui offre un lieu d'apprentissage et un lieu de vie favorisant le contact avec les langues étrangères et contribuant à leur acquisition. Il nous reste à entamer les résultats des examens officiels, la poursuite des études pour déboucher sur l'enseignement / apprentissage de la langue française.

4.4. La réussite scolaire et la poursuite des études

Désirant mettre en relief les caractéristiques des deux secteurs libanais sur plusieurs plans : éducatif, administratif, professionnel et social, nous allons dans cette partie évoquer, tout d'abord, les examens officiels qui constituent un point commun de tous les apprenants qui viennent de toutes les écoles libanaises pour obtenir leur brevet ou leur baccalauréat libanais. En deuxième lieu, nous mettons en lumière le taux de poursuite des études des apprenants tout le long de leur parcours scolaire dans les deux secteurs ainsi que celui universitaire tout en précisant les indices qui pourraient entraver ces parcours.

4.4.1. La réussite aux examens officiels

Les chances de réussite aux examens officiels à la fin de l'Éducation de base (EB9) ont augmenté durant les dernières années, notamment après l'introduction des nouveaux curriculums. Les différences entre les sexes quant aux chances de réussite aux examens officiels sont à l'avantage des filles alors que les différences entre les régions sont à l'avantage de Beyrouth⁴³ et du Mont Liban⁴⁴ et les différences entre les deux secteurs d'enseignement sont à l'avantage du secteur privé en général.

Par rapport aux classes terminales⁴⁵, le taux de réussite aux examens officiels atteint 70% du nombre total des candidats. Quoique faible, ce taux demeure relativement acceptable. L'inégalité des chances de réussir aux examens officiels apparaît à plus d'un niveau :

- entre les secteurs d'enseignement, public et privé, elle est à l'avantage du privé,
- entre les séries, le taux de réussite atteint son maximum en sciences générales et diminue successivement en passant des Sciences de la Vie à la série Socio-Economie puis aux Humanités,
- entre les sexes, elle est à l'avantage des filles,

⁴³ La capitale du Liban, voir la carte géographique, annexe 7, figure 4.

⁴⁴ Un gouvernorat du Liban (six gouvernorats au Liban), voir la carte géographique, annexe 7, figure 4.

⁴⁵ Quatre filières: sciences de la vie, sciences générales, socio-économie et lettres et humanités.

- entre les étudiants francophones et anglophones, elle est à l'avantage des étudiants anglophones dans toutes les branches. (ALSE, 2006 : 10).

C'est ainsi que nous constatons que les apprenants du secteur privé ont eu les meilleurs résultats aux examens officiels et les apprenants anglophones ont été meilleurs que ceux francophones.

4.4.2. *La poursuite des études*

Si, jadis, la poursuite des études au-delà de l'instruction de base était réservée aux ordres cléricaux et religieux, actuellement chaque libanais a la possibilité de continuer ses études, même s'il n'a pas les moyens financiers, dans les écoles publiques et l'Université Libanaise qui sont gratuites. Mais pour pouvoir accéder au cycle secondaire et aux universités il doit réussir aux examens scolaires pour les classes ordinaires ainsi que les examens officiels pour les classes du brevet et du baccalauréat.

Lors des dernières décennies, le Liban a assisté à une considérable amélioration des opportunités de poursuite des études. Sur 1000 élèves entrant en EB1, 593 abandonnent avant la fin de la terminale selon les estimations de 1997-1998, contre 810 selon les estimations de 1972-1973. Le taux d'abandon a notamment diminué à la fin du cycle primaire de 21.3% à 3.3% durant la même période. Mais les opportunités de poursuite des études restent défailtantes et sont influencées par plusieurs indices comme l'abandon scolaire, le redoublement et le retard scolaire. Le premier indice, l'abandon scolaire, commence depuis l'EB1 variant entre 0.5 % et 3.4 % lors du cycle primaire, pour augmenter dans les classes complémentaires à 4-5 % et atteindre 27 % en EB9. Le deuxième indice, le redoublement : en 2004-2005 il a atteint 10% dans le cycle primaire, 17.9 % en EB4, 13.5 % dans le cycle complémentaire, et 20.3 % en EB7. Le troisième indice, le retard scolaire (des personnes d'un âge supérieur à celui fixé pour leur classe) : le pourcentage atteint 24.2 % au cycle primaire et 41 % au cycle complémentaire. Le retard augmente dans les classes de passage d'un cycle à l'autre: le pourcentage passe de 19 % en EB3 à 31 % en EB4 et de 35 % en EB6 à 41 % en EB7. Il faut signaler aussi que les filles sont portées davantage à poursuivre leurs études que les garçons. En effet, le taux de passage à la classe supérieure pour les filles est plus important que celui des garçons dans toutes les classes et dans toutes les régions du Liban.

Alors les opportunités de poursuite des études sont meilleures dans l'enseignement privé qu'elles ne le sont dans l'enseignement public et le taux d'abandon et de redoublement dans l'enseignement public est supérieur à celui enregistré dans l'enseignement privé.

4.5. Conclusion

Donc, le secteur public se heurte à plusieurs difficultés, il connaît un taux de réussite inférieur à celui du secteur privé aux examens officiels et ses apprenants affrontent plusieurs obstacles entravant la poursuite de leurs études. Mais est-ce que l'enseignement / apprentissage de la langue française se réalise de la même manière dans les deux secteurs ?

5. L'enseignement / apprentissage de la langue française dans le cursus scolaire

Avant d'aborder l'enseignement / apprentissage de la langue française dans un pays multilingue, nous allons présenter le système éducatif scolaire ainsi que son correspondant français :

Tableau 10: Les classes au système scolaire libanais et leur correspondant en France

Système scolaire au Liban		Système scolaire en France
Cycle préscolaire PS1 PS2 PS3		La maternelle PS MS GS
Cycle I	EB1 (éducation de base première année) [primaire]	CP (cours préparatoire)
	EB2 (éducation de base deuxième année) [primaire]	Cours élémentaire 1 = CE1
	EB3 [primaire]	Cours élémentaire 2 = CE2
Cycle II	EB4 [primaire]	Cours moyen 1 = CM1
	EB5 [primaire]	Cours moyen 2 = CM2
	EB6 [primaire]	6 ^{ème} [secondaire]
Cycle III	EB7 [complémentaire]	5 ^{ème} [secondaire]
	EB8 [complémentaire]	4 ^{ème} [secondaire]
	EB9 [complémentaire]	3 ^{ème} [secondaire]

Nous notons aussi que le cycle secondaire au Liban est composé de 3 classes, première seconde générale 1SG, 2^{ème} seconde générale 2SG (2 filières : scientifique et littéraire) et 3^{ème} seconde générale 3SG (4 filières : socio-économie, sciences de la vie, lettres et humanités et sciences générales).

5.1. Le bilinguisme scolaire

Le projet du nouveau système éducatif au Liban émane du « plan de redressement pédagogique » approuvé au conseil des ministres en date du 17/8/1994. Cette réforme de l'éducation avait comme objectif de moderniser les curriculums et portait sur les objectifs de l'enseignement de toutes les matières, sur le contenu des programmes, sur les méthodes appliquées, sur le système d'évaluation et sur la politique pédagogique en général. Au Liban, on a opté pour le bilinguisme scolaire :

« 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 , à l'oral comme à l'écrit, en compréhension et en production » (Ministère de l'Education Nationale des jeunes et du sport, 1997 : 86).

Alors, l'originalité première du système éducatif libanais réside dans la généralisation du bilinguisme puisque l'enseignement en langue étrangère (soit le français, soit l'anglais) commence au niveau du pré-scolaire, se décline ensuite dans les disciplines scientifiques dont aucune n'est dispensée en arabe ce qui fait que le français est très largement une langue de scolarisation. Toutes les écoles privées et publiques enseignent une langue étrangère parallèlement à la langue arabe dans les classes maternelles, c'est-à-dire l'apprennent à 3⁴⁶ans ou à 4⁴⁷ ans quand il entre à l'école il apprend l'alphabet français en même temps que l'alphabet arabe, arabe littéral. L'appropriation du français est essentiellement scolaire, c'est une vérité incontournable.

« C'est effectivement avec le début de la scolarisation qu'apparaît l'usage, encore élémentaire, du français parlé. A partir de l'âge de 5 ans, on assiste à une hausse régulière du pourcentage de francophones. Entre 5 et 9 ans 32,5% parlent un français élémentaire et 11,9% un français moyen ou bon. Entre 10 et 14 ans, les proportions sont respectivement de 31,7 % et de 30,2%. Entre 15 et 19 ans, le taux d'usage du français élémentaire baisse considérablement 23%, au bénéfice de l'usage moyen ou bon de cette langue 39,5% » (Abou, Haddad, & Kasparian, 1996 : 10).

⁴⁶ Les écoles privées acceptent les apprenants à partir de l'âge de 3 ans en première année du cycle préscolaire qui est composé de 3 ans.

⁴⁷ Les écoles publiques acceptent les apprenants à partir de l'âge de 4 ans, le cycle préscolaire est composé de deux ans.

Donc, le français est une langue d'enseignement et de formation au Liban, elle est officialisée et généralisée dans les deux secteurs publics et privés et elle touche toutes les couches sociales. L'arabe est étudié pendant les heures consacrées à la langue arabe et utilisé durant les périodes de géographie, d'histoire et de civisme.

5.2. Le nouvel organigramme de la langue française

Le ministère libanais de l'Education nationale a mis en place, grâce au Centre de Développement et de Recherche Pédagogique, un nouvel organigramme de l'enseignement scolaire, où des parts égales sont accordées, tout au long des douze années de scolarisation, à l'arabe et à la « langue étrangère », selon la terminologie officielle. « *Cet organigramme prévoit en plus, dès la septième année⁴⁸ de scolarisation, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, à raison de deux heures hebdomadaires* » (Haddad, 1997 : 387). Cela est respecté dans les écoles publiques tandis que les écoles privées commencent à enseigner une deuxième langue étrangère en classe EB2 = CE1 en raison de deux ou trois périodes hebdomadaires.

Il faut mentionner que cet organigramme fut apprécié parce qu'il manifeste un choix clair, au plan étatique, pour un bilinguisme précoce : dès le début de la scolarisation, l'élève libanais apprend une autre langue que l'arabe (français, anglais), puis, en cours de scolarisation, il opte pour une troisième langue. Mais cet organigramme ne donne aucune indication sur la langue « *qui servira d'intermédiaire pour les disciplines non linguistiques comme la philosophie, la sociologie ou l'économie, puisque dans les lycées officiels on enseigne ces disciplines en arabe et dans le secteur privé en français* » (Haddad, 1997 : 387).

Après avoir mentionné le statut du français dans l'organigramme de l'enseignement scolaire, c'est important de signaler le résultat d'une enquête menée en 1992 sous la direction de Nicole Gueunier et qui traite le niveau de l'oral et de l'écrit. Elle porte sur un échantillon de 100 libanais adultes se disant francophones et issus de toutes les régions libanaises. Cette étude montre que 34% des enquêtés obtiennent un score entre 40 et 60 sur cent, que 44% ont un score entre 60 et 87 sur cent, et que 22 % ont un score entre 13 et 40 sur cent. Enfin, 40% des enquêtés réalisent

⁴⁸ EB7 correspond à la classe de cinquième en France.

un score oral à peu près égal au score écrit, et 60 % réalisent un score oral supérieur à leur score écrit. Tout cela contribue à détruire « *le mythe d'une francophonie libanaise prétendument livresque et uniquement écrite* » (Haddad, 1997 : 442).

5.3. Le niveau du français dans les deux secteurs

Au Liban, on a des écoles privées laïques, privées religieuses (musulmanes et chrétiennes) et des écoles publiques, plusieurs déclarent que le niveau varie d'une école à l'autre. Mais nous pouvons constater que :

« les meilleurs niveaux de connaissance du français sont ceux des personnes ayant effectué toute leur scolarité dans les écoles privées religieuses, payantes, et les plus faibles sont ceux des personnes ayant suivi un cursus entièrement dans une école publique gratuite » (Abou, Haddad & Kasparian, 1996 : 54).

De plus, même les personnes qui ont achevé leur cursus dans une école publique, mais l'ont commencé dans une école privée, payante, leur niveau de français est supérieur à celui des personnes ayant effectué tout leur cursus dans une école publique, c'est ce que nous avons remarqué lors de nos entretiens avec quelques apprenants du secteur public qui ont débuté leur apprentissage scolaire dans des écoles privées et qui ont continué leurs études au secteur public. Ajoutons aussi que l'apprenant terminant ses études dans une école gouvernementale est non seulement le moins nanti en matière de langue mais aussi il arrive à l'université « *chargé de toutes sortes de préjugés vis-à-vis de la langue française ; préjugés qui ne peuvent que rendre plus difficile son futur apprentissage en et de français* » (Berry Hajj, 2001 : 17).

Enfin, comme nous avons déjà signalé que les apprenants dans le secteur public sont démunis de tout soutien culturel et financier, ils ne pratiquent la langue française qu'au sein de l'école et pendant les cours consacrés à cette matière où « *l'enseignant centre son enseignement sur l'écrit afin de permettre à l'apprenant de réussir aux examens* » (Hafez, 2006 : 282). Cette stratégie adoptée par la plupart des enseignants entrave l'apprentissage de la langue française à partir des cours hebdomadaires consacrés à l'écrit, (6 cours hebdomadairement de français au cycle complémentaire). Ainsi, on peut déduire qu'au Liban, l'établissement scolaire décidera du niveau de l'apprenant et dessinera son avenir. Pour pouvoir connaître le niveau culturel et linguistique d'un individu, il suffit de savoir dans quelle école il a suivi son apprentissage.

5.4. *L'enseignement de l'oral*

Après avoir présenté la différence qui existe entre dans les deux secteurs par rapport au niveau du français chez les apprenants, aborder l'enseignement de l'oral s'avère nécessaire. Nous abordons dans ce qui suit l'enseignement de l'oral avant et après la réforme de 1994 puis nous exposons les motifs qui sont à la base de notre choix pour l'oral.

5.4.1. *L'oral avant et après la réforme de 1994*

Tout d'abord, le curriculum de français, décret-loi no 10277 mai 1997 affirme que :

« dans un esprit 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 des 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 ».

Alors, l'enseignement traditionnel de l'oral qui était autrefois limité à la déclamation des poèmes et à la lecture à haute voix, suivie de réponses à des questions posées par l'enseignant, a complètement changé. Actuellement, communiquer, parler, interagir, verbaliser sont devenus des termes très courants dans les programmes scolaires libanais. Ils renvoient à l'acquisition de compétences langagières spécifiques : apprendre à mieux pratiquer et à mieux connaître le fonctionnement de la langue, de la communication, des genres discursifs en situation d'oral, en réception (écoute, compréhension de discours oraux) et en production (prendre en charge des énoncés à l'oral).

L'enseignement dans les anciens programmes s'appuyait sur la méthode magistrale dont l'élément principal était l'enseignant. Il en résultait une communication artificielle avec des réponses convergentes de la part des apprenants. Or, les nouveaux programmes mettent l'accent sur la mobilisation des capacités de l'apprenant et sur ses compétences communicatives. Les activités valorisées sont celles qui engendrent la créativité et poussent les apprenants à prendre des initiatives. Donc, d'une centration sur l'enseignant, on va passer à la centration sur l'apprenant. Selon le curriculum libanais de la langue française *« le but de l'apprentissage sera à la fois d'apprendre pour communiquer et d'apprendre en communiquant »*, ce qui nous fait penser au triangle didactique qui représente les relations entre enseignant, élève et savoir. Selon Houssaye, l'enseignant est celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et qui

transmet ou fait apprendre le savoir. Quant à l'étudiant, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique, mais ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir, du faire savoir. Les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique : la relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'enseigner, la relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus de former, enfin la relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour apprendre.

5.4.2. *Les raisons du choix de l'oral pour l'enquête*

Ce changement dans les programmes pourrait avoir des répercussions négatives si l'enseignant n'est pas prêt ou n'est pas bien formé et si le niveau de sa classe entrave la progression de l'enseignement / apprentissage. Les enseignants de la langue française sont d'accord sur l'idée que la production orale constitue le moment le plus difficile soit par rapport à eux dans la mesure où ils sont face à l'imprévu, soit par rapport à l'apprenant qui trouve des difficultés à s'exprimer. En outre, l'expression orale est ressentie « *comme l'aspect le plus difficile* » (Courty, 2003 : 63) de la tâche d'enseignement. Cela nous a poussés à nous intéresser à cette compétence, étant enseignante, tout en sachant que « *l'enseignement de l'oral peine à s'imposer comme véritable discipline du français* » (Dolz & Schneuwly, 2002 : 11), comme on vient de voir, cet enseignement est nouveau au Liban puisqu'il a été introduit en l'an 1998 dans le système éducatif.

Plusieurs collègues le considèrent comme « une activité qui fait perdre le temps », d'autres par contre trouvent qu'il est « le moyen le plus important pour acquérir la langue ». Cela nous amène à penser aux paroles de Porcher qui déclare que « *la compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la grande insécurité linguistique* » (1995 : 45). Et chacun de nous est conscient que « *les compétences orales ont acquis une importance décisive puisque le plus grand nombre de communications en langue étrangère s'effectue au plan de l'oral* » (Guimbretière, 1994 : 87). Mais il ne faut pas négliger les difficultés de l'enseignement de la compréhension et de l'expression orale car pour les apprenants :

« parler leur paraît être une activité intime adressée à des proches, des amis, des copains ; c'est une expression de l'identité profonde et toute intrusion dans ce domaine

est vue comme menaçante, mettant en cause l'identité et comportant un risque de mise à nu menaçante » (Rispaïl, 1995, cité par Dolz & Schneuwly, 1998 : 18).

Enfin, notre système scolaire libanais traditionnel s'intéresse à l'écrit beaucoup plus qu'à l'oral puisque l'écrit qui « *se pratique en général seul, dans le silence et qui donc, sans créer de difficultés particulières de gestion, peut s'exercer collectivement, même dans de grands groupes* » (Dolz et, Schneuwly, 1998 : 20). Tandis que l'oral exige au moins deux interlocuteurs et produit un discours sonore insinuant l'accent, la voix et même la personnalité. C'est l'oral, « *cette partie de la langue qui devient parole... et qui s'actualise dans le sonore, mais aussi dans l'éphémère* » (Guimbretière, 1994 : 4) qui va être choisi pour l'observation de la classe d'EB7. Il s'agit donc, d'un terrain nouveau à défricher autant dans les pratiques d'enseignement que sur le plan de la recherche, sans oublier que notre terrain d'enquête nous permettra d'observer dans quelle mesure les préconisations du nouveau programme, après la réforme concernant l'oral, sont suivies en classe.

5.5. Conclusion

L'enseignement du français connaît au XXI^{ème} siècle un grand défi. La compétence communicative introduite nouvellement dans le curriculum n'est pas complètement appliquée, surtout au niveau de l'oral, d'une part à cause de la réalité sociolinguistique des apprenants et d'autre part à cause du niveau des enseignants et de leur méthode d'enseignement. De surcroît, la langue anglaise fait sa conquête et attire les jeunes de plus en plus, parce qu'ils la trouvent moins compliquée et constatent que son système d'évaluation aux examens scolaires et officiels est plus tolérant que celui de la langue française. En outre, les inégalités scolaires entre les écoles publiques et privées qui sont en partie à la base de l'inégalité sociale pourraient avoir leur répercussion sur l'apprentissage de la langue française. La diversité linguistique, religieuse, ethnique, sociale et éducative du contexte libanais rend l'enseignement/ apprentissage plus complexe. Enfin, nous savons que l'environnement social et familial joue un rôle important dans l'acquisition de la langue, mais pour avoir de vrais bilingues, nous avons besoin d'un investissement linguistique social et non seulement scolaire sans négliger le rôle que peuvent avoir les représentations des langues sur l'enseignement / apprentissage de ces dernières.

PARTIE 2 : PREALABLES CONCEPTUELS

Cette partie contient trois chapitres. Le premier cible l'approche sociolinguistique où nous étudierons les langues et leur contact ainsi que toutes les particularités du métissage linguistique dans le contexte scolaire ; les alternances seront abordées également afin de mettre en relief leurs raisons d'emploi soit de la part des apprenants, soit de la part des enseignants. Alors que le deuxième axe concernera l'approche didactique de l'oral dont les spécificités multiples imposent une panoplie d'analyses comme celles des fonctions de l'oral en classe, son enseignement/apprentissage et son évaluation ainsi que les interactions verbales et l'agir enseignant avec les gestes du métier et les gestes professionnels. Enfin, le troisième chapitre nous permettra, avant de présenter les résultats de nos analyses, de faire le point sur notre problématique de recherche et les hypothèses que nous souhaitons mettre à l'épreuve dans notre travail.

CHAPITRE 1 : L'approche sociolinguistique

La sociolinguistique qui « *se propose d'étudier la langue dans son contexte social à partir du langage concret* » (Ducrot & Schaeffer, 1995 : 141) a connu une évolution intéressante et atteint actuellement le « *développement d'une discipline arrivée à sa maturité* » (Moreau, 1997 : 5) disposant des méthodes d'investigation, des concepts et des théories avec leurs multiples interrelations. Nous nous intéressons aux notions théoriques relatives aux différentes appellations attribuées à la langue : maternelle, seconde et étrangère. Nous clarifions également les concepts du bilinguisme, du plurilinguisme ainsi que les compétences et les approches plurilingues. Enfin, nous débouchons sur les contacts des langues dans le milieu scolaire afin d'analyser toutes les particularités du métissage linguistique propre au terrain de notre enquête.

1. Les langues et leurs contacts

Le langage qui est « *la capacité propre à l'homme de communiquer au moyen de signes verbaux* » (Cuq, 2003 : 147), est une faculté que « *nous tenons de la nature [et qui est] un fait distinct de la langue mais qui ne peut s'exercer sans elle* » (Saussure, 1916 : 419). Cette dernière, assurant l'unité du langage humain, constitue un « *phénomène social* » dont l'objectif est de « *permettre aux hommes de « se signifier », de se faire connaître les uns aux autres leurs pensées* » (Ducrot & Schaeffer, 1995 : 17). A son tour, la langue, qui « *ne suppose jamais de préméditation* » se distingue de la parole qui est « *un acte individuel de volonté et d'intelligence* » (Saussure : 30). Donc pour exprimer son idée verbalement, l'individu réalise sa parole par l'intermédiaire de la faculté de langage utilisant un ensemble de conventions sociales qui composent la langue.

A la surface du globe, actuellement, plus de 7000 langues parlées coexistent. Si nous considérons que le nombre des pays est plus que 200 et nous procédons à un calcul simple, nous déduisons qu'il existe environ 30 langues par pays, et « *si la réalité n'est pas à ce point systématique, il n'en demeure pas moins que le monde est plurilingue en chacun de ses points et que les communautés linguistiques se côtoient, se superposent sans cesse* » (Calvet, 2006 : 17). Cela nous amène à dire

que dans le monde, les contacts de langues « *sont multiples, fréquents et fortement diversifiés. Ils mettent en présence des langues ou des variétés de langues, parlées et écrites, territoriales et déterritorialisées, ancestrales, autochtones ou étrangères, aux statuts et prestiges divers et aux portées communicatives différentes* » (Moore, 2006 : 11). Pour qu'une langue existe et survive, elle doit être utilisée et pratiquée par une communauté sociale, donc « *l'histoire d'une langue est l'histoire de ses locuteurs* » (Calvet, 2006 : 3). Et puisque les langues suivent leurs locuteurs, cela entraîne « *la diffusion géographique des langues dans l'espace ; mais elles pénètrent et perdurent différemment suivant les milieux sociaux, ce qui surimpose des inégalités de diffusion sociologique* » (Breton, 1991 : 22). Cela s'applique par exemple à la langue arménienne qui n'a pas connu de diffusion géographique au Liban, elle est pratiquée au Liban seulement par les personnes d'origine arménienne⁴⁹ qui se sont réfugiés au Liban suite aux massacres et au génocide de 1915, et dont la majorité réside à Beyrouth et à Anjar, ville à l'est du pays.

A côté de l'arménien (enseigné seulement dans les écoles arméniennes), l'arabe (dialectal et littéral) le français et l'anglais coexistent au Liban, ce qui crée des situations de plurilinguisme et de contact de langues. Avant d'aborder ces concepts, il est nécessaire d'évoquer les appellations de langue maternelle, langue étrangère, langue de solarisation et langue seconde et leurs impacts sur l'individu. Mais il faudrait mentionner qu'on a abordé l'historique des langues sur le territoire libanais ainsi que la triglossie de la langue arabe dans la partie consacrée aux préalables contextuels.

1.1. Langue maternelle / Langue première

Après avoir défini le langage, la parole et la langue, distinguer les différentes appellations qui peuvent caractériser une langue semble indispensable. Nous commençons par l'expression « langue maternelle » : c'est la première langue de socialisation, c'est la première langue que

⁴⁹ Les Arméniens du Liban forment depuis plusieurs siècles une communauté au sein de ce pays. Celle-ci s'est considérablement renforcée depuis le début du XXème siècle à la suite du génocide arménien de 1915 à 1917 perpétré par le gouvernement jeunes-Turcs de l'empire Ottoman. Ce génocide a rayé de la carte près de 150000 arméniens sur une population de 2 millions de personnes. Les arméniens se sont dispersés dans ce qui deviendra la diaspora arménienne : dans 80 pays du monde. Au Liban, on compte environ 140000 arméniens qui se sont intégrés dans la vie sociale libanaise, ils disposent de plusieurs églises, écoles, universités et centres sportifs et culturels.

l'individu emploie pour s'exprimer, appellation que nous allons adopter dans notre présente recherche après l'avoir expliquée.

1.1.1. Définition : langue maternelle / première langue de socialisation

Louise Dabène s'est basée sur l'étymologie du mot, comme premier critère de définition : « *la langue maternelle est celle qui est parlée par la mère, ou par l'environnement parental immédiat* » (1994 : 10). Cuq et Gruca insistent sur la même idée, pour eux la langue maternelle est celle « *du premier groupe social dans lequel l'enfant développe ses capacités langagières* » (92). En outre, étant la première dans l'ordre d'acquisition, elle peut jouir de « *droit d'aînesse, lié au privilège d'avoir été acquise au moment le plus favorable : celui qui est le plus proche de la naissance, d'où les expressions fréquentes de langue native et de locuteur natif* » (Dabène, 1994 : 11). Si son mode d'appropriation est qualifié de naturel, c'est parce que ce locuteur natif « *acquiert l'usage de la langue par contact et interaction avec les membres de son groupe, sans véritablement apprendre, c.à.d. sans réflexion et sans aide* ». (Cuq & Gruca : 91). Enfin, le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde définit la langue maternelle en englobant toutes les données précédentes en précisant que « *son emploi le plus répandu, dans de nombreuses langues renvoie à la combinaison de deux séries de facteurs au moins : l'ordre de l'acquisition et l'ordre du contexte* » (Cuq, 2003 : 151). Donc, la langue maternelle, la première langue de socialisation, est celle acquise à la maison dès la naissance et celle qui est utilisée dans le contexte immédiat, qui entoure la personne, la première langue de socialisation au Liban est le dialecte libanais.

1.1.2. Entre l'arabe dialectal et l'arabe littéral

Fida Bizri dans son article intitulé « *le pidgin madam, un nouveau pidgin arabe* », parut en 2005, définit l'arabe libanais en se basant sur l'origine de cette langue, comme étant « *une langue sémitique qui appartient aux dialectes orientaux de l'arabe. C'est une langue qui a longtemps été au contact du syriaque, ce qui la distingue encore plus au sein des dialectes arabes* » (Bizri, 2005 : 56). Cela met en relief le dialectal libanais et le différencie des autres dialectes arabes parfois incompréhensibles pour un locuteur libanais. Nous avons vécu cette expérience lors de nos entretiens avec un apprenant issu des tribus d'origine yéménite (voir annexe 1, PuEA1). En outre, l'arabe littéral parfois appelé « l'arabe classique » ou « l'arabe littéraire » est commun à

tous les pays arabophones et n'est appris qu'à l'école au même moment que l'apprentissage de la première langue étrangère. Cela a été consacré par les programmes d'enseignement scolaire : « *des parts égales sont accordées, tout au long des douze années de scolarisation à l'arabe⁵⁰ et à la langue étrangère* » (Haddad, 1997 : 387). Ainsi, l'arabe littéral ou littéraire n'est la langue maternelle de personne, utilisée surtout dans les prêches du vendredi chez les musulmans, et celles de dimanche chez les chrétiens, dans les émissions religieuses, dans quelques discours politiques ainsi que dans les textes écrits. Cet arabe qui est enseigné à l'école par les professeurs d'arabe et appris par les apprenants est compris, lu et rédigé par chaque libanais qui fréquente l'école. Les nouvelles écrites ou diffusées oralement par l'intermédiaire de tous les mass-médias sont formulées en « arabe médian », langue qui peut être comprise même par les illettrés vu sa grande ressemblance à l'arabe dialectal.

Donc, au Liban, le dialecte libanais est utilisé dans les conversations quotidiennes et l'arabe littéral consacré à l'écrit et aux situations solennelles liées à la religion et à la politique. En effet, ces « *deux systèmes linguistiques coexistent pour les communications internes à cette communauté* » (Beniamino, 1997 : 125). Cette existence simultanée du littéral et du dialectal au Liban présente une utilisation différente parce qu' « *on ne trouvera jamais de milieu parlant totalement le littéral alors que le parler dialectal n'est que de peu d'utilité pour la langue écrite* » (Chamoun, 1994 : 453). En ce qui concerne le milieu scolaire, c'est la forme écrite de la langue qui est adoptée par le curriculum parce que les apprenants mémorisent et récitent les leçons de géographie, d'histoire et de civisme en arabe littéral, mais toujours l'explication des cours et la communication en classe se font la plupart du temps en arabe dialectal. Donc, les deux formes de l'arabe coexistent à l'école.

1.1.3. Tremplin pour l'apprentissage d'autres langues

Le rôle de la première langue de socialisation, l'arabe dialectal, ne se limite pas à son utilisation en tant que moyen d'expression orale ou écrite tout le long de la vie mais aussi comme un

⁵⁰ La « scolarisation de l'arabe » au Liban indique l'enseignement/apprentissage de l'arabe littéral parce que l'autre forme, le dialectal, est appris à la maison, c'est la première langue chez la plupart des Libanais.

« système linguistique auquel l'apprenant se réfère prioritairement, mais non exclusivement sans doute, de façon consciente ou non, lors de la construction de ses nouvelles compétences en langue étrangère et qui constitue le pôle de départ de son interlangue » (Cuq & Gruca : 92).

Outre le rôle communicatif et culturel de la première langue, celle-ci constitue un pont pour l'apprentissage d'autres langues. Bernard Py (1992 : 9) a parlé du rôle et du statut de la première langue dans *« l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde »*, Louise Dabène, avant Bernard Py, aborde l'influence de la langue maternelle qui *« ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux,[mais] elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisable tout au long du parcours de déchiffrage »* (1996 : 397). C'est pourquoi nous ne pouvons pas négliger l'importance de la première langue de socialisation, qui favorise l'apprentissage des autres langues comme le français et l'anglais, deux langues enseignées dans les écoles, sur le territoire libanais, et récemment l'espagnol dans quelques écoles privées à Beyrouth comme 3ème langue étrangère.

1.2. Langue étrangère/ seconde

Plusieurs dénominations ont été attribuées à la langue selon son utilisation, son ordre d'apprentissage ou son importance dans la vie d'une personne ou d'une communauté. Dans cette étude, nous utilisons les deux adjectifs « étrangère » et « seconde » pour qualifier le prédicat « langue », nous allons dans ce qui suit expliquer l'origine et la raison de ces appellations.

1.2.1. Définition

Qu'est-ce qu'une langue étrangère ? Cuq et Gruca précisent que *« toute langue non maternelle est une langue étrangère, une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s) »* (2005 : 93). Cette opposition est mise en relief aussi en didactique dans la mesure où *« une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle »* (Cuq, 2003 : 150). Cette appellation, au Liban, est utilisée pour qualifier le français et l'anglais dans nos établissements scolaires par première langue étrangère et deuxième langue étrangère ou inversement. Le curriculum précise que *« la restructuration du système éducatif libanais prévoit l'apprentissage de deux langues et compte*

tenu des douze ans consacrée à l'enseignement du français, première langue étrangère » (1997 : 86) à côté de l'arabe littéral et affirme que l'objectif de « *l'enseignement d'une deuxième langue étrangère est fondée sur la nécessité d'une formation trilingue pour l'apprenant libanais* » (1997 : 186). Toutes les écoles publiques et privées enseignent une langue étrangère parallèlement à la langue arabe dès les classes maternelles, sans oublier de signaler que l'enseignement de la deuxième langue étrangère à l'école publique débute en classe d'EB7 (en cinquième) tandis qu'à l'école privée le début de son enseignement varie d'une école à l'autre, elle pourrait être enseignée en EB1 (CP), EB2 (CE1) ou en EB3 (CE2). Enfin, notons que « *67 % de apprenants libanais sont dans les établissements francophones contre 33 % dans les établissements anglophones* » (Hoyek, 2003 : 50). Cela nous donne une idée claire de la répartition des apprenants dans les écoles libanaises et par conséquent la préférence des Libanais pour les écoles francophones malgré l'extension de l'anglophonie.

1.2.2. Statut du français au Liban

Après avoir abordé la définition de la langue étrangère, nous aborderons celle du français langue seconde ou FLS. Dans un article de 1989, Jean Pierre Cuq propose une définition globale du français langue seconde. Pour lui, le français langue seconde se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes « *par ses valeurs salutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyée ou revendiquée* » (Cuq, 1991 : 139). Le français, dans le cas du FLS, est une langue « *non maternelle apprise dans les pays où il a un statut particulier et une influence sur le développement de l'individu, étant donné son usage dans la société et son rôle de langue d'enseignement* » (Cuq & Davin-Chnane : 15). Donc, le FLS désigne l'enseignement-apprentissage du français auprès d'apprenants « *dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue* » (Cuq, 2003 : 109)

Le français au Liban est une langue étrangère certes mais jouissant aussi dans les écoles francophones de propriétés particulières. Elle constitue en effet un médium d'enseignement/apprentissage non seulement dans le cadre des cours de langue française, mais dans ceux consacrés aux disciplines scientifiques (chimie, physique, mathématiques et sciences de la vie). Cela nous amène à dire que le français au Liban est appelé FLS dans les écoles francophones et

langue étrangère dans les écoles anglophones où l'anglais joue le rôle de langue seconde puisqu'il est le médiateur d'enseignement des disciplines scientifiques. De plus, en dehors de l'école et de l'enseignement, le français est présent dans la vie quotidienne des Libanais. Notons à titre d'exemple la presse française qui « *occupe plus de 80 % du marché des publications étrangères en vente au Liban. Depuis 1996, plus d'1,5 millions d'exemplaires de presse française sont vendus chaque année au Liban- qui ne compte pas plus de 3,5 millions d'habitants* » (Bagdady Adra, 2007 : 77), ce qui place le Liban au premier rang des pays importateurs de presse française, dans la région du Moyen-Orient. Ainsi, le français au Liban n'est pas la première langue de socialisation comme l'est l'arabe libanais ni une langue étrangère, mais il occupe une place privilégiée dans la vie des Libanais francophones soit à l'école soit dans la vie quotidienne, ce qui nous amène à choisir l'appellation « langue seconde » ou parfois « langue étrangère » pour qualifier le français tout le long de cette thèse.

1.2.3. Langue et culture

La langue étrangère acquise va avoir des répercussions sur l'apprenant, comme celles de la langue maternelle, puisqu'elle véhicule avec elle non seulement une culture mais aussi des valeurs et une ouverture comme l'a mentionné Louis Porcher : « *toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit* » (1995 : 53). Pour un Libanais, apprendre le français va le doter d'une nouvelle culture parce que « *l'appropriation d'une langue étrangère représente généralement pour un individu un supplément culturel choisi* » (Cuq & Gruca, 2005 : 84). Même le curriculum de langue et de littérature française de l'école libanaise accorde une grande importance à l'apprentissage de la langue française parce que son enseignement pourra développer chez l'apprenant une nouvelle culture:

« *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* » (Ministère de l'Education Nationale, Curriculum de langue et de littérature françaises, 1997 : 87)

Nicole Gueunier dans son étude sur le français au Liban a mis aussi en lumière l'aspect social et sociolinguistique du français qui apparaît comme « *une langue de promotion sociale par le canal*

culturel plus que technique ou scientifique » (1993 : 175), elle a démontré que pour les Libanais, la langue française est une « *langue de salon* », « *une langue apprise à l'école* » (171), « *presque langue maternelle* » ou « *langue aînée* » mais elle constitue pour quelques-uns « *une menace par rapport à l'identité arabe, régionale* » (175).

Donc, notre contexte se caractérise par la présence du français langue seconde, de l'anglais langue étrangère, sans oublier l'arabe littéral enseigné durant les cours d'arabe ainsi que ceux de l'éducation civique, de la géographie et de l'histoire par l'intermédiaire, la plupart du temps, de l'arabe dialectal qui domine dans toutes les situations scolaires et sociales. Ce qui amène à réfléchir au plurilinguisme de la société libanaise.

1.3. Les concepts : bilinguisme et plurilinguisme

Le Liban est donc un pays bilingue et même plurilingue. Etre bilingue ou plurilingue constitue actuellement un grand privilège et même un atout dans la vie de chaque individu. Pourtant, la pluralité des langues et des cultures, jadis, a déclenché des réactions négatives. Nous allons aborder tout d'abord les différentes attitudes qu'a déclenchées la pluralité des langues sur un même territoire, puis une explication s'avère nécessaire des termes *bilinguisme*, *plurilinguisme* et *multilinguisme* afin de mettre en relief leurs caractéristiques. Enfin, une étude détaillée sera consacrée aux contacts de langue et aux différents phénomènes qui en résultent notamment dans le milieu scolaire.

1.3.1. Les différentes attitudes

Selon le mythe de la tour de Babel, la diversité linguistique, en apparaissant pour la première fois, a perturbé la vie des gens, et elle fut jugée comme « *une punition divine et donc foncièrement mauvaise* » (Lüdi & Py, 2003 : 2). Cette diversité qui était perçue « *comme une malédiction qui entravait la collaboration entre les hommes* » (Dolz, 2012 : 28) n'a pas été encouragée, elle fut même étouffée. Au XV^{ème} siècle, la diffusion du castillan en Espagne était favorisée selon le dicton « *une nation, un roi, une langue* » (Lüdi & Py, 2003 : 2). De même, lors de la révolution française, cette même attitude négative vis-à-vis de la diversité des langues fut prise, en l'an 11, selon la circulaire du comité de salut public présidé par Robespierre du 28 prairial : « *dans une république une et indivisible, la langue doit être une* » (Lüdi & Py, 2003 : 2). Au XX^{ème} siècle,

en Espagne, la monoglossie était vue comme une vertu civique et constituait la garantie de l'unité nationale. Ajoutons que Cavigelli, dans sa thèse en 1969 sur la germanisation de Bonaduz⁵¹ ne s'est pas contenté d'attribuer des conséquences négatives au bilinguisme mais il est allé jusqu'à mentionner une conséquence nuisible : la perte de la langue maternelle. De plus, l'idéologie déterministe a prétendu « *que la relation entre la langue maternelle et la pensée était si profonde et si unilatérale que le bilinguisme apparaissait comme une sorte de maladie, une désagrégation de la pensée* » (Lüdi & Py, 2003 : 53). Donc, cette diversité linguistique « *interprétée comme le résultat de la malédiction de Babel* » (Kok Escalé, 2008 : 383) fut jugée négative, perturbante et ayant une mauvaise influence sur la langue maternelle, tandis qu'actuellement, cette pluralité linguistique est vue avec d'autres yeux.

Si jadis, le monolinguisme était la règle dominante, actuellement « *le plurilinguisme est la règle, l'unilinguisme l'exception* » (Lüdi & Py, 2003 : 1). L'article « principes directeurs sur les politiques en matière de terminologie » publié par l'organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture en 2005, a mis l'accent sur la rareté des pays monolingues comme l'Islande et a affirmé que « *le multilinguisme est la norme dans la majorité des pays du monde* » (2005 : 8). Alors, aujourd'hui, le multilinguisme est considéré comme jouant un rôle favorable dans la formation de la personnalité ainsi que dans l'acquisition des langues. Hagège insiste sur l'idée que « *la connaissance d'une langue n'a aucune raison d'exclure chez une même personne, celle d'une ou de plusieurs autres, pourvu que les circonstances aient favorisé leur acquisition* » (1996 : 10). C'est pourquoi le bilingue confère à l'individu non seulement une souplesse cognitive supérieure à celle de l'unilingue mais aussi « *le pouvoir de franchir avec aisance les frontières que dresse entre les hommes la différence des langues* » (Hagège, 1996 : 10). Le développement bilingue fait partie du processus d'enculturation pour l'enfant, celui-ci voulant devenir un acteur dans un contexte culturel donné doit apprendre la communication. Connaître une langue contribue à l'enculturation qui débute avec la socialisation. Après les entretiens réalisés auprès des apprenants durant la présente enquête, nous avons appris que

⁵¹ « *Localité anciennement de langue romance dans le canton des Grisons, Suisse* » (Lüdi & Py, 2003 : 54).

quelques-uns pratiquaient le français à la maison, ce qui amène à l'acculturation⁵² comme explique Josiane Hamers, si l'enfant « *est socialisé dans un contexte familial bilingue, [...] l'enculturation implique deux cultures* » (Hamers, 1992 : 70). Ainsi, si l'enfant vit dans un milieu familial monoculturel mais entouré d'une ou plusieurs cultures dans la société, « *l'enculturation se fait d'abord dans sa culture d'origine ; ensuite lorsque l'enfant entre en contact avec les autres cultures, il devra s'acculturer afin de s'adapter à la nouvelle culture* » (70). L'acculturation désigne donc une adaptation de comportement culturel déjà acquis vers une nouvelle culture. Par rapport à notre public enquêté, nous avons deux catégories : un public vivant dans un cadre social unilingue, dans un univers arabophone et un autre vivant dans un entourage plurilingue. C'est pourquoi il y a des apprenants dont l'enculturation est précoce et d'autres qui doivent s'acculturer à l'école et spécialement durant les cours consacrés aux langues dites étrangères: le français et l'anglais.

1.3.2. Définition du bilingue et du bilinguisme

Définir le bilinguisme et les phénomènes qui lui sont associés est loin d'être simple en raison de la multiplicité des situations de communication où le locuteur emploie deux langues et passe d'une langue à l'autre au sein de l'échange verbal ou de l'écrit. Débutons par l'explication du terme « bilingue ». Le bilingue « *c'est celui qui s'exprime couramment en deux langues* » (Roland Breton, 1991 : 20). Louise Dabène définit le bilingue comme étant quelqu'un qui : « *fait preuve dans deux systèmes linguistiques d'une compétence égale à celle d'un locuteur natif* » (1994 : 83). Hagège a expliqué même les composantes de la compétence d'un bilingue par les termes suivants « *être vraiment bilingue, implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance* » (1996 : 218). Nous remarquons que ces définitions insistent sur la compétence égale du locuteur bilingue dans les deux langues. Pourtant, avec Macnamara en 1967, le bilingue est conçu comme celui qui possède une compétence minimale dans au moins une des quatre compétences langagières (compréhension et expression, à l'écrit et à l'oral). Mais cette définition a déclenché une série de questions : « *où situer la limite « minimale ?* » (Cavalli & al : 2007 : 66) et « *Comment d'ailleurs caractériser la compétence d'un locuteur natif, lorsqu'on*

⁵² Acculturation : « *l'acculturation est le processus par lequel un individu ou une communauté accède à une culture et se l'approprie au point qu'il ne s'aperçoit plus qu'elle ne lui est pas naturelle mais qu'il l'a construite* » (Cuq, 2003 : 12).

sait qu'aucun individu ne peut prétendre maîtriser tous les domaines d'usage d'une langue donnée ? » (Cavalli & al, 2007 : 67). Titone de son côté, met l'accent dans sa définition du bilinguisme sur la « la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle » (1972 : 11). Mais face à cette définition, Dabène prend position déclarant qu'il « n'est pas toujours possible de savoir si le sujet se livre ou non, dans sa production langagière, à une paraphrase de sa langue maternelle, notamment dans le cas de langues typologiquement proches » (194 : 83). Grosjean (1982) néglige le degré de compétence et définit le bilingue comme une « personne qui se sert régulièrement de deux langues, dans la vie de tous les jours, et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) dans les deux langues » (cité par Coste, Moore & Zarate, 1997 : 21). Pour Py et Porquier le bilinguisme n'est pas un état exceptionnel réservé à des personnes qualifiées, « mais l'état naturel, fort répandu de par le monde, de toute personne amenée à utiliser régulièrement plus d'une langue, quel que soit le degré de maîtrise qu'elle en a » (2008 : 20).

Alors, définir le bilinguisme ou le bilingue a donné naissance à des positions divergentes ou complémentaires, mais ce qui est sûr c'est que la définition du dictionnaire de didactique est celle qui nous convient le mieux : « toute personne qui emploie deux langues (variétés linguistiques) au cours de sa vie quotidienne, même si d'un certain point de vue il y a une asymétrie entre ses compétences » (Cuq, 2006 : 36). Et cette citation fait écho à celle de Bernard Py qui considère que tout apprenant est un bilingue, « en ce sens qu'il utilise régulièrement deux langues, même si sa compétence dans l'une d'entre elles est parfois beaucoup moins développée que dans l'autre, et même si l'utilisation qu'il en fait est de nature surtout scolaire » (Py, 1992 : 14).

Ainsi, la coexistence d'au moins deux langues au Liban va créer la situation du bilinguisme. Et si les bilingues sont « des personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours » (Grosjean, 1993 : 14). Certains Libanais bilingues francophones n'utilisent pas le français dans la vie quotidienne mais au sein de l'institution scolaire. Le bilinguisme familial et le bilinguisme social n'apparaissent pas beaucoup dans la région rurale de l'école publique qui était choisie comme terrain d'études. Pourtant les salutations et les remerciements de tous les jours comme « *bonjour bonsoir, merci, ça va, madame* » dominant nos

conversations quotidiennes et sont considérés par les travailleurs étrangers, comme étant des « *expressions arabes typiques du dialecte libanais car on ne les entend ni au Koweït ni en Arabie Saoudite* » (Bizri, 2005 : 64). Enfin, le Libanais vivant dans une situation de diglossie (arabe dialectal et arabe littéral) est bilingue quand il utilise une autre langue que l'arabe comme le français ou l'anglais indépendamment du degré de maîtrise de ces langues.

1.3.3. Définition du plurilinguisme

Parler du contexte libanais ne peut pas se limiter au bilinguisme puisqu'il est rare de trouver au Liban un individu qui n'utilise jamais des expressions de deux langues étrangères dans sa vie quotidienne, surtout après la nouvelle réforme du curriculum qui a imposé l'enseignement d'une deuxième langue étrangère, ce qui n'était pas le cas auparavant dans les écoles publiques. Si dans le passé, la diversité des langues n'était pas appréciée, de crainte qu'elle « *ne ruine la communication et n'apporte que la discorde entre les hommes, cette vision est aujourd'hui bien heureusement dépassée* » (Dolz, 2012 : 8), actuellement, tout le long de ces dernières années, le concept de plurilinguisme a pris de l'importance, non seulement au Liban mais aussi « *dans l'approche qu'a le conseil de l'Europe de l'apprentissage des langues* » (Conseil de l'Europe : 11). Tout d'abord, pour expliquer ce concept, nous citons Marielle Rispaïl qui suggère la définition suivante du terme plurilinguisme « *la présence effective ou potentielle de deux ou plusieurs codes du répertoire langagier dans les interactions individuelles et collectives* » (Rispaïl, 2003 : 89). Si « *tous les locuteurs d'une langue naturelle maîtrisant plusieurs dialectes, sociolectes et registres sont plurilingues* » (Lüdi & Py, 2003 : 8), les Libanais, sont déjà plurilingues parce qu'ils pratiquent l'arabe dialectal et l'arabe littéral et ses registres (arabe médian, arabe littéraire ancien) même avant d'apprendre le français et/ou l'anglais à l'école. Parlant du plurilinguisme, Dahlet constate qu'« *on n'est pas la source de son plurilinguisme, sans qu'on puisse dire non plus qu'il vient tout fait d'ailleurs ou qu'il est tout à fait en nous sans nous* » (Dahlet, 2011 : 46). Mais ce terme a été souvent confondu avec le multilinguisme, c'est ce que nous allons éclaircir dans la partie suivante.

1.3.4. Distinction entre plurilinguisme et multilinguisme

Puisque les deux termes désignent la diversité linguistique, ils peuvent être sujets à une confusion selon J.-P. Simon qui explique que le terme du multilinguisme « *est utilisé par le Conseil de*

l'Europe en référence aux contextes sociaux dans lesquels plusieurs langues existent » (Simon & al, 2012 : 14) et il ajoute que le plurilinguisme «*est axé sur l'individu en relation avec la notion de répertoire plurilingue* ». Dolz, quant à lui, a éclairci l'ambiguïté, en affirmant que le plurilinguisme est «*la capacité d'un individu ou d'une communauté à utiliser plus de deux langues différentes selon le type de communication* » et que le multilinguisme désigne «*la présence de plusieurs langues dans le même territoire* » (Dolz, 2012 : 8).

Donc, nous pouvons déduire tout d'abord que le Liban est multilingue, dans la mesure où plusieurs langues existent sur son territoire : l'arabe dialectal et littéral, le français, l'anglais et quelques langues minoritaires, et ce multilinguisme n'est pas un cas spécifique de notre pays mais un phénomène mondial, puisque plus de la moitié de l'humanité «*vit dans un environnement multilingue* » (Lüdi & Py, 2003 : 1). Enfin, ce pays multilingue favorisant la diffusion et le développement des langues grâce à l'enseignement scolaire et l'emploi social entraîne un plurilinguisme chez le Libanais qui fait preuve d'une compétence plurilingue et pluriculturelle lors de ses interactions verbales quotidiennes.

1.4. Conclusion

Ainsi donc, le territoire libanais regorge de langues, cela est dû à la forme diglossique de l'arabe, aux langues étrangères enseignées à chaque Libanais dès son entrée à l'école, à la politique linguistique du pays et aux options religieuses qui renvoient à des choix linguistiques et culturels différents. C'est évident que le bilinguisme et le plurilinguisme subsistent, ainsi que le multilinguisme, dans les terrains d'enquête choisis. Mais puisque notre recherche vise, entre autres, le mélange des langues qui émaillent les cours de l'oral à l'école, nous allons aborder tous les «*phénomènes [qui résultent de] ce métissage linguistique* » (Marquillo Larruy, 2008 : 77).

2. Les phénomènes de « métissage linguistique »

Multiplés sont les phénomènes qui accompagnent le bilinguisme et le plurilinguisme, c'est pourquoi nous allons aborder les particularités de la communication bilingue, la compétence plurilingue et pluriculturelle, les marques transcodiques qui ponctuent le discours d'un bilingue ou d'un plurilingue et enfin les approches plurilingues.

2.1. La communication bilingue

La communication bilingue porte les traces de deux langues apprises parfois simultanément ou le plus souvent successivement, c'est pourquoi nous allons expliquer en quoi consiste le parler bilingue ainsi que l'interlangue avant d'aborder la compétence plurilingue et pluriculturelle.

2.1.1. Le parler bilingue

Chaque interaction, pour qu'elle soit réalisée, a besoin de trois conditions : « *la présence physique immédiate d'au moins deux partenaires, une influence respective et une occasion de rencontre* » (Causa, 2002 : 17). Alors les éléments constitutifs de la situation de communication sont l'échange communicatif, les interlocuteurs et l'influence réciproque. Tout cela est valable pour chaque situation de communication, or nous nous intéressons à la communication bilingue, c'est-à-dire quand les locuteurs bilingues ou plurilingues jonglent entre différentes langues de leur répertoire langagier et passent d'une langue à l'autre, suivant leurs besoins. Cette situation engendre ce que les chercheurs appellent un « parler bilingue ». Lüdi nous explique que le parler bilingue apparaît chez le locuteur qui dispose de plusieurs variétés linguistiques dans son répertoire langagier et qui choisit « *au moment de communiquer, la variété appropriée à la situation* » (1995 : 150). Alors la notion du parler bilingue met l'accent sur la compétence bilingue du locuteur qui peut passer d'une langue à l'autre dans de nombreuses situations, sans toutefois oublier que cet usage linguistique présente « *une compétence considérablement asymétrique* » (Lüdi & Py, 2003 : 131). En effet, être bilingue ne signifie pas seulement passer d'une langue à l'autre mais aussi une certaine maîtrise variable des langues utilisées. Grosjean (1993 : 15) note qu'« *il est rare de rencontrer un bilingue qui possède une maîtrise équivalente et/ou parfaite de ses deux langues* », donc les bilingues ne possèdent pas de compétence égale dans les deux langues et cela provient du fait qu'ils se servent de celles-ci dans des domaines et des activités différentes.

Dans notre enquête, le français et l'arabe littéral, au nord du Liban ne sont que rarement pratiqués hors des murs de l'école. En effet, même l'enseignante du secteur public, parlant de sujets scolaires ou curriculaires, utilise le français, mais quand elle aborde un sujet qu'elle n'a pas traité avant en langue française, elle utilise l'arabe dialectal (comme nous allons le remarquer dans les analyses des entretiens). Enfin, l'individu bilingue avant de maîtriser une deuxième langue, forme généralement ce qu'on appelle une interlangue.

2.1.2. L'interlangue

En apprenant une langue, l'individu se heurte à plusieurs obstacles. Possédant le plus souvent une langue première et étant en phase d'apprentissage d'une deuxième langue, il se trouve engagé « *dans deux projets différents quoique complémentaires : construire une interlangue sous la forme d'un ensemble de microsystèmes, et rapprocher cette interlangue du modèle que représente la langue seconde telle qu'elle est pratiquée au sein de son entourage* » (Porquier & Py, 2008 : 22). Et ces deux projets prennent sens dans un 3^{ème} projet qui est la communication de quelque chose à quelqu'un dans un contexte précis. L'interlangue, en *linguistique*, constitue un stade intermédiaire dans l'apprentissage ou l'utilisation d'une *langue* cible, elle ne coïncide pas totalement avec la langue d'apprentissage, elle est provisoire et évolue au fur et à mesure de l'apprentissage. En didactique des langues, on désigne par interlangue la nature et la structure spécifique du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné : « *Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source, sans que l'on puisse y voir seulement l'addition ou le mélange de l'une et de l'autre* » (Cuq, 2003 : 140).

Klaus Vogel expliquant la constitution de l'interlangue déclare qu'elle se compose de la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et de la langue cible. Il ajoute que « *son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncratiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, par des variables didactiques (méthodologiques)* » (1995 : 20). Nous pouvons déclarer que l'interlangue est une stratégie d'apprentissage qu'utilise, sciemment ou non, un apprenant. Elle consiste à trouver des règles qui ne pourraient ne s'appliquer ni à la langue source, ni à la langue cible, ayant pour objectif de résoudre plusieurs difficultés d'apprentissage, donc, « *l'interlangue n'est donc pas la langue d'une communauté linguistique. Chaque apprenant d'une langue étrangère peut ainsi développer sa propre interlangue* » (Brou-Diallo, 2006 : 14).

Dans les écoles libanaises, les apprenants forment leur interlangue, celle-ci évolue pour atteindre un niveau proche de la langue cible, mais le problème majeur est que l'interlangue peut se fossiliser ce qui peut entraver l'apprentissage et le progrès. Alors s'approprier une langue n'est pas simple, cela exige, selon Porquier et Py, d'imiter des modèles, de repérer des formes, de

mémoriser, de participer à des séquences d'achèvement interactif, de passer des contrats didactiques avec des interlocuteurs plus compétents et aussi de « *se soumettre à des corrections, vérifier des mots dans le dictionnaire, solliciter de l'aide* » (Porquier & Py, 2008 : 22). Donc, l'apprenant, pour apprendre une langue étrangère, forme son interlangue tout en exécutant des va et vient entre la langue source et la langue cible ; par conséquent il construit un passage entre les deux langues en employant souvent des marques transcodiques.

2.2. Les marques transcodiques

Chaque individu ayant appris une deuxième langue « *sait que la langue première y joue un rôle non négligeable* » (Porquier & Py, 2008 : 25), même primordial, et par conséquent, les empreintes de la langue première apparaissent dans ses énoncés qui « *sont émaillés de nombreuses traces manifestant l'activation plus ou moins simultanée des deux systèmes linguistiques* » (Lüdi, 1995 : 149) : ces traces sont appelées les marques transcodiques car elles aident à passer d'une langue à l'autre.

2.2.1. Définition

On désigne par marque transcodique « *tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété* » (Lüdi & Py, 2003 : 142), et « *quelles qu'en soient la nature exacte, la cause ou la fonction*'' (Porquier & Py, 2008 : 26). Donc la marque transcodique « *fonctionne comme une macro-catégorie qui rassemble toutes traces discursives perçues et traitées comme telles, de la présence d'une autre langue dans le répertoire verbal* » (Porquier & Py : 26). Et comme nous l'avons mentionné, les deux compétences dont dispose le bilingue dans les deux langues peuvent être développées de manières très différentes l'une de l'autre et «*sont dominées structurellement par une macro-compétence dont la fonction est de les gérer* » (Porquier & Py, 2008 : 26). Cela permet de sélectionner l'une ou l'autre des langues disponibles et de neutraliser l'autre en fonction de différents paramètres contextuels. Porquier et Py ajoutent que cette macro compétence permet aussi « *d'emprunter du matériel linguistique à l'une des deux langues pour le réutiliser dans l'autre,*» (2008 : 26), ce qui déclenche des attitudes contrastées chez les chercheurs dans le domaine du bilinguisme.

2.2.2. Attitudes envers les marques transcodiques

Le terme de marque transcodique regroupe des phénomènes non homogènes mais hétérogènes qui font l'objet d'interprétations parfois contradictoires. En effet, « *les spécialistes de l'acquisition d'une langue étrangère y voient en général les traces d'une incompetence, voire le produit des stratégies individuelles employées, par des apprenants, dans des situations de détresse verbale* » (Lüdi, 1995 : 150). Si les marques transcodiques sont vues par certains comme les traces d'une faiblesse ou d'un échec de l'appropriation de la deuxième langue, Porquier et Py trouvent que la première langue n'est plus envisagée comme une menace pour le développement de l'interlangue et la présence de marques transcodiques dans le discours de l'apprenant est interprétée « *comme une mise à contribution de ressources complémentaires* » (Porquier & Py, 2008 : 28). De même, Lüdi affirme que « *pour tous ceux qui travaillent sur le bilinguisme au sein de communautés plus ou moins stables, les marques transcodiques représentent un phénomène communautaire qui présuppose une excellente maîtrise des langues impliquées et représente ainsi l'indice d'une compétence bilingue* » (Lüdi, 1995 : 150). Cela nous motive à mettre en lumière la valeur et le rôle des marques transcodiques qui sont apparues dans notre enquête et qui pourraient signaler une volonté d'apprentissage ou une résignation devant une certaine défaillance linguistique, sans oublier de signaler aussi que les marques transcodiques comprennent trois phénomènes distincts : l'alternance codique, l'emprunt et l'interférence.

2.2.3. Alternance codique ou le code switching

L'alternance codique, phénomène très courant et observé dans toute communauté linguistique bilingue, appelée code switching dans la terminologie américaine traditionnelle, est définie par Lüdi et Py comme « *un passage d'une langue à l'autre dans une situation de communication définie comme bilingue par les participants* » (2003 : 146). J.J. Gumperz (1982) l'explique comme la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, d'un passage où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. Gardner-Chloros (1983) propose une définition du code-switching tout en distinguant entre langue et variété linguistique. Elle écrit que le code-switching est comme un « *changement/alternance de langues ou de variétés linguistiques dans un discours ou une conversation* » (25). Cette définition précise que l'alternance se produit dans une interaction et entre deux systèmes linguistiques indépendants ou entre deux variétés d'une même langue. Calvet explique que

lorsqu'un individu est confronté à deux langues qu'il utilise tour à tour, ses langues se mélangent dans son discours et que, de cette façon, il produit des énoncés « bilingues », et ce passage en un point du discours d'une langue à l'autre est appelé « *mélange de langues ou alternance codique, selon que le changement de langue se produit dans le cours d'une même phrase ou d'une phrase à l'autre* » (Calvet, 2006 : 22).

Enfin, les définitions préconisées sont multiples. Celle de Jean-Pierre Cuq qui définit l'alternance comme « *le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communication* » (Cuq, 2003 : 17), nous semble pertinente.

2.2.4. *L'interférence*

Le terme interférence désigne selon Weinrich « *un remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue* » (cité par Calvet, 2006 : 17), comme le système phonologique, la morphologie, la syntaxe et le domaine lexical. Calvet distingue trois types d'interférences : « *les interférences phoniques, les interférences syntaxiques et les interférences lexicales* » (Calvet, 2006 : 18). Au plan phonique, l'occlusive sourde [p], les nasales et la voyelle [y] ne figurent pas en langue arabe, c'est pourquoi quelques apprenants n'arrivent pas à prononcer correctement certains mots. De plus, « *les interférences syntaxiques consistent à organiser la structure d'une phrase dans une langue B selon celle de la première langue A* » (Calvet, 2006 : 19). Enfin dans le domaine lexical, on peut rencontrer des traductions mot à mot, des créations dans une langue sur le modèle de l'autre, tout se passe comme « *si l'apprenant commençait par formuler un message en L₁, puis en traitait successivement chaque mot de manière isolée en le remplaçant par un mot de L₂ jugé équivalent* » (Porquier & Py, 2008 : 25).

Donc, le parler bilingue se caractérise par « *des formes qui ont sauté d'un système linguistique à l'autre* » (Py, 1992 : 13), ces formes si elles ne subissent pas d'altérations marquées sont appelées alternances codiques mais si elles sont modifiées nous les appelons interférences. Ces interférences, en classe, sont considérées comme des « *déviances par rapport à la langue objet d'apprentissage et, comme telles, stigmatisées* » (Dabène, 1994 : 97).

2.2.5. L'emprunt

Le troisième type de marques transcodiques est l'emprunt qui par opposition à l'interférence est un phénomène collectif, sans oublier de signaler que l'interférence lexicale peut produire l'emprunt, ainsi au lieu de chercher dans sa langue un équivalent difficile à trouver d'un mot de l'autre langue, « *on utilise directement ce mot en l'adaptant à sa propre prononciation* » (Calvet, 2006 : 19). De plus, les emprunts lexicaux sont les plus fréquents et les plus significatifs : « *ils peuvent être utilisés à peu près tels quels dans la langue emprunteuse sans adaptation (on peut parler de xénisme) ou au contraire adaptés dans leur graphie ou leur phonétisme* » (Cuq, 2003 : 81). En effet, l'emploi de ce procédé, du point de vue du système, peut combler des lacunes lexicales et permet parfois la cristallisation d'un microsystème original, du point de vue de la tâche, il permet sa réalisation malgré les obstacles lexicaux qu'elle rencontre, et du point de vue de la norme, l'emprunt peut poser des problèmes en ce sens qu'il peut entraîner une « marginalisation » de l'apprenant, considéré comme un « mauvais » locuteur de L2. (Moore & Py, 1995 : 137). Ainsi, nous pouvons déclarer que l'influence la plus simple que « *subit un langage se traduit par l'emprunt des mots ; quand il a fait des apports culturels d'une langue à l'autre, il y a toujours des chances pour que des mots à ces apports soient annexés* » (Sapir, 2001 : 234), c'est pourquoi le Libanais dans sa vie quotidienne utilise des emprunts français ou anglais et oublie totalement l'équivalent en langue arabe comme les termes de salutations ou de remerciements, « *ok, bye, merci, bonjour* ».

Enfin, nous pouvons déduire que les marques transcodiques qui comprennent les alternances de code, les emprunts, les interférences et que nous allons traiter minutieusement dans les parties suivantes jouent un rôle important dans la mesure où elles permettent d'accéder à une compétence « *qui permet aux bilingues d'assurer la gestion globale de leurs possibilités communicatives, de manière complémentaire, dans leurs langues* » (Oesch- Serra & Py, 1996 : 4). Les propos de Castellotti décrivent clairement le rôle de l'alternance qui « *tout en étant un pont vers le bilinguisme puis le plurilinguisme* » offre aux apprenants « *des radeaux qui les transporte au-delà d'une simple mise à flots, vers l'amorce d'une compétence plurilingue* » (Castellotti, 1997 : 409). En quoi consiste une compétence plurilingue ?

2.3. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*

Nous venons de préciser que le plurilinguisme, d'après sa définition, est la capacité d'un individu à utiliser plusieurs langues. Cette capacité qui lui permet de passer d'une langue à l'autre et par conséquent d'une culture à l'autre, s'appelle compétence plurilingue et pluriculturelle. Dans ce qui suit nous allons expliquer cette notion, celle du déséquilibre qui pourrait l'accompagner ainsi que son rôle dans les domaines d'apprentissage, de communication et de culture, et son développement à l'école par un travail didactique.

2.3.1. *Définition*

Le CECRL (2005) définit la compétence plurilingue et pluriculturelle comme une compétence :

« à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (129).

Cette mise en évidence de la diversité des degrés d'acquisition et d'expression de plusieurs langues et de l'expérience de plusieurs cultures ne signifie pas la juxtaposition ou la superposition de plusieurs compétences mais l'existence *« d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, »* (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 12).

Avant d'expliquer la particularité de la compétence partielle mentionnée dans la citation précédente, il est intéressant de signaler, tout d'abord, que le plurilinguisme apparaît dans un lieu où il y a des contacts de langue et ce lieu *« peut être l'individu (bilingue ou en situation d'acquisition) ou la communauté »* (Calvet, 2006 : 17), comme le terrain de notre enquête qui se caractérise par un mélange de langues durant les cours de l'oral, lors des entretiens et dans la vie quotidienne. De plus, cette compétence plurilingue qui est une compétence à communiquer *« s'appuie sur des connaissances et des savoir-faire diversifiés »* (Coste, 2002 : 117) et permet au sujet concerné de jouer *« des rôles d'intermédiaire et de médiateur linguistique et culturel »* (Moore, 2006 : 211). Pour pouvoir communiquer, l'individu puise de son répertoire langagier les ressources dont il a besoin, il peut faire appel *« avec souplesse aux différentes parties de cette compétence (plurilingue) pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur*

donné» (CECRL, 2005 : 11). Ainsi, nous pouvons dire que « *le plurilingue dispose d'un éventail de compétences, qui remplissent des fonctions plus ou moins étendues et partielles selon les langues, c'est-à-dire selon ce qui est nécessaire pour assurer les différents besoins de communication* » (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 26), ce qui le rend capable de passer d'une langue à l'autre, selon les situations.

2.3.2. *La compétence partielle*

La compétence plurilingue et pluriculturelle « *est posée comme un ensemble structuré de compétences partielles diversement acquises et sollicitées* » (Castellotti, Coste & Moore, 2010 : 102), elle fait partie d'une compétence plus générale nommée « *compétence plurilingue* » et le locuteur bilingue ne possède pas une diversité de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues « *dont il a quelques maîtrises, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition* » (CECRL, 2005 : 129). Alors parler de compétences partielles indique la présence de compétences qui renvoient « *à la maîtrise plus ou moins limitée que possède un acteur, à un moment donné, dans une langue ou une autre* » (Castellotti, Coste & Moore, 2010 : 102). Cette maîtrise peut concerner un domaine plus qu'un autre, l'oral plus que l'écrit par exemple. Cela est le cas dans notre enquête parce qu'à l'écrit l'apprenant a le temps de réfléchir et essaie d'améliorer son expression tandis qu'à l'oral la situation est plus ou moins tendue parfois pour l'enseignant et souvent pour l'apprenant.

La compétence partielle peut être interprétée de plusieurs manières de plusieurs points de vue. Selon Moore, du point de vue du développement, elle souligne un manque ou une incomplétude, du point de vue didactique, « *elle marque un tournant important, dans le sens où elle oblige à se détourner du modèle idéal natif monolingue comme cible d'apprentissage* » (Moore, 2006 : 211). Nous pouvons déduire que cette compétence partielle apparaît durant nos observations de classe et lors des entretiens chez la plupart des apprenants parce qu'ils n'utilisent pas la langue française de la même manière que les natifs dans la plupart de situations et se trouvent des fois plus ou moins bloqués lors de l'expression orale ce qui met en lumière un certain déséquilibre.

2.3.3. *Le déséquilibre*

La compétence plurilingue et pluriculturelle se présente comme déséquilibrée de différentes manières. Ce déséquilibre apparaît au niveau de la maîtrise générale qui peut varier selon les langues, au niveau du profil des capacités langagières qui peut être différent d'une langue à l'autre et enfin au niveau du profil multiculturel qui peut présenter une configuration autre que le profil multilingue (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 12). Mais ces déséquilibres ne sont qu'ordinaires et sont même des « règles », dans la mesure où « *tous les acteurs sociaux qui, dans leur langue et culture première sont, au cours du processus de socialisation, exposés à différentes variétés linguistiques et à la différenciation culturelle interne à toute société complexe,* » (CECRL, 2005 : 105). En outre, la compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas stable, elle possède un caractère évolutif grâce à la trajectoire professionnelle de l'acteur social, ses voyages, ses lectures, ses loisirs, son histoire familiale, parce que le niveau et la nature de la compétence de l'individu changent « *en fonction de sa participation aux activités sociales et de la distribution des domaines, des fonctions communicatives et des aptitudes, selon les normes et les besoins situationnels et intentionnels* » (Cuq, 2003 : 196). Cela nous amène à dire que ce déséquilibre apparu chez les apprenants pourrait diminuer à force d'être en contact avec la langue cible.

Pour compenser une certaine déficience durant la réalisation des tâches langagières dans une langue dont on maîtrise mal la composante linguistique, les savoir-être sont utilisés, pouvant ainsi souligner « *l'ouverture, la convivialité, la bonne volonté (dans la gestualité, les mimiques, la proxémique générale* » (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 13). C'est pourquoi, dans les classes observées, en raison de ce déséquilibre, des stratégies ont été adoptées pour pouvoir s'exprimer et pour pouvoir transmettre le message comme l'utilisation épisodique de la gestualité et de la mimique de la part du professeur pour renforcer son explication et assez fréquemment de la part de l'apprenant pour pouvoir s'exprimer. Donc, le déséquilibre fait partie de la compétence plurilingue « *tout comme s'il s'agit d'une composante de l'acquisition. C'est la gestion stratégique du déséquilibre qui reste l'enjeu dans la construction des plurilinguismes scolaires ou non-scolaires* » (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 27), et durant les cours consacrés à l'oral, cette gestion stratégique du déséquilibre va nous aider à comprendre l'origine de la déficience linguistique et si le recours au plurilinguisme en constitue une solution ou un itinéraire vers l'acquisition d'une langue dans un contexte scolaire.

Le Cadre Européen de Référence pour les Langues affirme que la possession d'une compétence plurilingue et pluriculturelle permet de développer « *une conscience linguistique et communicationnelle, voire des stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de mieux prendre connaissance et contrôle de ses propres modes spontanés de gestion des tâches et, notamment, de leur dimension langagière* » (CECRL, 2005 : 105). Ainsi, c'est une compétence qui pourrait aider l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère, accélérer d'une certaine façon des apprentissages ultérieurs dans le domaine langagier et culturel, même si la compétence plurilingue et pluriculturelle peut apparaître comme « déséquilibrée » et si la connaissance de telle langue ou telle langue reste « partielle ». Ainsi, insister sur le respect de la diversité des langues et sur l'importance d'apprendre plus d'une langue étrangère en contexte scolaire s'avère indispensable parce que cela aide les apprenants « *à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité ; à développer leurs capacités d'apprenants à travers cette même expérience diversifiée de la relation à plusieurs langues et cultures autres* » (CECRL, 2005 : 106). Enfin, cette compétence plurilingue et pluriculturelle qui « *relevait du pari, voire du coup de foudre de didactique [...] comporte une dimension didactique* » (Coste, 2008 : 93), c'est pourquoi les approches plurilingues sont élaborées constituant un centre d'intérêt pour les didacticiens puisque l'école a pour vocation d'offrir aux apprenants « *un premier portefeuille plurilingue différencié et déséquilibré à dessein, que l'acteur social pourra ensuite faire évoluer et (dés)équilibrer autrement selon ses besoins et ses projets* » (Coste, 2008 : 93).

2.4. Approches plurilingues à l'école

La didactique des langues a valorisé les approches plurilingues dans les apprentissages afin d'encourager le développement des stratégies favorisant les liens entre les langues et les transferts d'apprentissage d'une langue à l'autre. Avant d'aborder les différents types d'approches plurilingues, définir et expliquer ce phénomène paraît indispensable.

2.4.1. Explication

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues définit l'approche plurilingue comme une approche qui :

« met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celles d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il /elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent » (CECRL, 2005 : 11).

Alors, plusieurs langues interagissent chez l'apprenant plurilingue. C'est pourquoi la didactique des langues s'est intéressée à la question de l'intégration des langues et des savoirs tout en prenant en considération plusieurs niveaux :

*- « celui du rapport entre les différentes langues de l'élève
- celui des liens entre les apprentissages scolaires et les apprentissages familiaux
- et celui des liens entre les apprentissages linguistiques et disciplinaires » (Moore, 2006 : 223).*

Tout cela permet de développer des atouts d'apprentissage chez l'apprenant qui va essayer de développer des stratégies pour analyser les phénomènes langagiers qui sont aptes à un transfert d'une langue à une autre.

2.4.2. Types d'approches plurilingues

L'approche plurielle est *« toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles »* (Candelier, 2008 : 68), elle postule que l'enseignement d'une langue doit contribuer au développement d'une aptitude générale à apprendre les langues. Candelier propose de distinguer trois types d'approches plurilingues, il les désigne par *« approches plurielles »*. Ces dernières relèvent d'approches intégrées de l'apprentissage : *« la didactique intégrée des langues apprises, l'intercompréhension entre les langues parentes et l'éveil aux langues »* (cité par Moore, 2006 : 223). En quoi consistent ces trois approches ? Avant de répondre à cette question, il faut mentionner qu'une équivalence a été établie entre les approches plurielles linguistiques et les approches plurilingues avec Danièle Moore (2006 : 223) dans son ouvrage *Plurilinguismes et école* : l'approche plurielle comme l'approche plurilingue met l'accent sur l'expérience langagière d'un individu apte à construire une compétence communicative.

Tout d'abord, la didactique intégrée des langues vise l'établissement des liens réfléchis entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes. Cette approche proposée par E. Roulet est fondée sur :

« l'hypothèse qu'un élève apprendra d'autant mieux un type de structure ou d'emploi en langue seconde qu'il en aura préalablement compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l'apprentissage des langues secondes » (1980 : 10).

Cette didactique n'est pas connue ni appliquée au Liban. En outre, l'intercompréhension entre les langues parentes suggère un travail parallèle sur plusieurs langues de la même famille, en favorisant le développement de certaines compétences. Malgré la parenté entre le français et l'anglais, possédant le même alphabet, l'intercompréhension n'est pas appliquée dans les écoles, sans oublier de signaler la différence entre le français et l'arabe de point de vue syntaxique, grammatical, alphabétique et phonétique.

Enfin, l'éveil aux langues favorise *« la manipulation de systèmes linguistiques et la réflexion métalangagière à partir d'un vaste ensemble de langues que l'école n'a pas nécessairement l'ambition d'enseigner »* (Moore, 2006 : 223). Comme l'arabe n'appartient pas à la même famille de langues que la langue française, l'apprenant libanais trouve des difficultés à passer d'une langue à une autre. Ces approches contribuent à la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles qui peuvent dépasser le cadre d'une langue ou de plusieurs langues tout en facilitant les passages entre les différents apprentissages. Mais aborder l'éveil de langue d'une manière approfondie semble nécessaire vu l'importance qu'a cette démarche plurilingue.

2.4.3. *L'éveil aux langues*

La première tentative de définition est donnée par Domnall qui précise que l'éveil au langage⁵³ *« est la sensibilité envers le langage et la conscience qu'a l'individu du langage et du rôle qu'il*

⁵³ Dans les lectures effectuées concernant cette approche nous remarquons l'emploi des deux termes relatifs à « l'éveil » et qui sont « langue » et « langage », nous adoptons l'appellation « l'éveil aux langues » dans notre présente recherche, mais nous présentons également les notions qui concernent les deux.

joue dans la vie quotidienne » (Donmall, 1985 : 7). Le dictionnaire de didactique du français propose l'explication suivante :

« l'éveil au langage est une démarche de mise en contact des élèves avec des langues diverses, dans l'optique de favoriser chez eux une ouverture aux langues et à ceux qui les parlent, de construire et de consolider des stratégies de passage interlinguistique et de mieux se préparer à apprendre une langue étrangère » (Cuq, 2006 : 92).

Cette démarche plurilingue met les apprenants en contact avec différentes langues dans l'objectif de leur offrir une ouverture aux cultures et la possibilité de construire des stratégies d'apprentissage *« et de mieux se préparer à apprendre les langues, en utilisant celles du répertoire comme tremplin vers d'autres langues »* (Moore, 2006 : 225).

2.4.3.1. Le domaine de l'éveil aux langues

Comme nous l'avons mentionné, la compétence plurilingue et pluriculturelle contribue à l'émergence d'une conscience linguistique, d'une forme qu'on appelle l'éveil au langage, *« voire de stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de prendre conscience et de garder contrôle de ses modes « spontanés » de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière »* (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 13). Donc, cette démarche atteint l'individu en société quand il est en contact avec diverses langues. L'éveil au langage touche aussi des situations scolaires de configurations variées comme l'a mentionné Coste (1995 : 8), qui affirme que l'éveil au langage concerne l'enseignement des langues étrangères et leur place dans le curriculum général, la prise en compte d'usages diversifiés de la langue maternelle, la considération donnée à des langues premières ou « d'origine » autres que le vecteur de scolarisation et enfin, la mise en synergie des cas qui précèdent.

Apprendre une nouvelle langue nous rend bilingue, mais ce bilinguisme offre un avantage fondamental qui est le développement des métacognitions linguistiques qui *« existent sous deux formes : le language awareness (l'éveil au langage) (...) mais aussi le consciousness of language (la prise de conscience) »* (James, 1995 : 32). Et la prise de conscience est l'acte d'identifier et de localiser l'écart qui existe entre le savoir actuel de l'apprenant et le savoir qu'il veut atteindre. Donc, il existe des liens chez l'apprenant entre la première langue acquise socialement dans son milieu de vie et l'apprentissage des langues suivantes. Ces liens passent par le sujet : c'est lui qui

établit d'éventuelles correspondances entre les microsystèmes qui appartiennent à des langues différentes :

« Cette évolution théorique rencontre les pratiques prônées par l'éveil au langage. On peut postuler sur cette base qu'une réflexion plus critique sur la langue maternelle aidera l'élève à mieux appréhender la langue étrangère, et inversement. » (Py, 1995 : 150).

C'est pourquoi nous allons aborder les activités de l'éveil aux langues qui sont multiples et qui favorisent l'apprentissage des langues.

2.4.3.2. Les activités de l'éveil aux langues

Les activités d' « éveil au langage » ont été évoqués entre autres, par Christèle Nagy dans son article « L'éveil au langage et les langues dites exotiques ». Selon elle, elles doivent débiter par « *une discussion avec les enfants portant sur les pays concernés, par le biais d'un jeu de question-réponse* » (Nagy, 1995 : 166), puis par une étude du fonctionnement lexical qui favorise l'éveil de la curiosité de sorte que les enfants deviennent plus réceptifs aux informations fournies ou découvertes. Enfin, elle insiste sur la comparaison entre la première langue de l'élève et la langue étrangère inconnue parce que, d'une part, l'enfant entre en contact avec une culture différente de sa propre culture, élargit son champ de conscience à la richesse d'autres systèmes linguistiques, et « *d'autre part il porte un regard différent sur sa propre L1, en prenant conscience que celle-ci n'est qu'une langue parmi un très grand nombre d'autres langues, et qu'elle a ses caractéristiques propres.* » (Nagy, 1995 : 170).

Alors, la pratique contrastive entre la langue maternelle et la langue étrangère contribue à stimuler l'apprenant à une mise en contact de ses deux langues : « *ce n'est qu'ainsi que l'apprenant verra la nécessité de développer des stratégies pour surmonter ces obstacles à l'apprentissage* » (James, 1995 : 38), surtout parce que la personne bilingue est active dans « *le champ de la réflexion linguistique, sinon de la conceptualisation. Plus qu'une personne unilingue, elle a l'habitude de la variation* » (Py, 1995 : 148). Cette personne, selon Py, peut interpréter, gérer le parler bilingue et confronter les langues de son répertoire en les contrastant (alternances de codes), en les rapprochant (mélanges) ou en les séparant (exclusion provisoire d'une langue).

Donc, le principe de l'éveil⁵⁴ aux langues favorise « *un décloisonnement des enseignements de la langue maternelle et des langues étrangères [et a placé l'analyse contrastive] dans la perspective cognitive d'une décentration linguistique et culturelle, c'est-à-dire d'une prise de conscience des différences et des ressemblances entre les systèmes comparés* » (Cuq & Gruca, 2005 : 357). L'étude de la différence et de la ressemblance entre les langues dote cette démarche de plusieurs avantages.

2.4.3.3. Les avantages de l'éveil aux langues

Louise Dabène a abordé le profit des activités d'éveil au langage qui permettent à l'apprenant d'éveiller sa conscience métalinguistique, de prendre conscience de l'arbitraire des langues et des cultures, d'observer le fonctionnement de sa propre langue et de la comparer avec d'autres langues. Elle précise que lorsque les élèves sont confrontés à l'apprentissage d'une ou plusieurs langues nouvelles, ils ne peuvent pas établir de lien entre des grammaires différentes, y compris celle de leur langue maternelle, celles-ci ayant été apprises et intériorisées séparément et sans aucun lien. Elle constate pourtant, que lorsqu'« *on incitait les sujets à établir un rapport, dans certains domaines précis, les résultats étaient positifs et favorisaient l'appropriation des notions en jeu* » (Dabène, 1995 : 137). Cette nouvelle éducation au langage a eu ses détracteurs qui déclarent qu'elle pourrait retarder le début du véritable apprentissage d'une langue particulière. Mais il semble pourtant que l'éveil au langage présente de nombreux avantages. Tout d'abord, il constitue une véritable propédeutique au plurilinguisme, à l'interculturel et à la réflexion métalinguistique, et un affermissement par contraste de la langue maternelle. De plus, « *combiné à un apprentissage à peine plus tardif d'une première langue étrangère, l'éveil au langage se révèle en fait un palier très efficace dans l'enseignement des langues vivantes, et en particulier du français langue étrangère et seconde* » (Cuq & Gruca, 2005 : 358).

Ainsi, mettre deux langues ou plusieurs en relation, réfléchir sur leurs points communs et leurs différences est une opération cognitive fructueuse ce qui aboutit à la découverte d'autres cultures et à la prise de conscience de la richesse langagière qui nous entoure. C'est pourquoi les alternances de langues sont utilisées par les deux pôles de la classe.

⁵⁴ Cette approche acquiert récemment au Liban un intérêt avec l'enseignement/apprentissage des réfugiés syriens et irakiens au Liban, nous avons suivi une formation à ce sujet (septembre 2015/ 2 journées), durant laquelle nous avons assisté à des vidéos montrant la motivation des enfants syriens lors des activités d'éveil aux langues.

2.5. Conclusion

Après avoir expliqué les différents phénomènes liés au métissage linguistique et les retombées didactiques et sociales qui en découlent, nous précisons que le terme que nous allons adopter pour parler du passage d'une langue à l'autre d'une manière générale est celui d'alternance codique. De même, nous avons expliqué les autres termes avec leurs particularités pour éclaircir nos propos si une fois ces termes sont utilisés, soit dans nos analyses, soit dans les propos des chercheurs. La partie suivante est consacrée aux contacts de langues dans le contexte scolaire et les alternances qui en résultent. De même, nous allons étudier les types d'alternance ainsi que leurs raisons d'emploi dans deux situations précises : la première lors des entretiens et la deuxième durant les cours de l'oral.

3. Le contact des langues en contexte scolaire

L'école jouant un rôle décisif dans la socialisation, « *participe à la mise en place de cette expérience du plurilinguisme et du pluriculturalisme* » (Coste & al, 1997 : 15). Elle constitue un lieu où les langues s'intègrent à la fois au niveau institutionnel et « *au niveau des pratiques sociales quotidiennes, dans les modes de gestion des interactions en classe* » (Moore, 2006 : 13). Face à ce bilinguisme ou au plurilinguisme qui apparaît au sein de l'école, plusieurs réactions surgissent, tantôt décourageantes tantôt encourageantes, sans oublier que le mélange des langues apparaît dans les discours des acteurs de l'école (directeurs, enseignants et apprenants) non seulement au sein de la classe durant les cours mais aussi dans la vie quotidienne scolaire. Dans cette partie, nous évoquons le rôle de la classe dans l'apprentissage d'une langue étrangère et les formes alternées qui en découlent, ainsi que les raisons de l'emploi des alternances codiques durant les cours de l'oral ou durant les entretiens qui ont ciblé des sujets didactiques, linguistiques et pédagogiques.

3.1. Les alternances dans les entretiens exécutés avec les acteurs de l'espace-école

Les entretiens constituent un terrain fertile pour analyser non seulement la fréquence des alternances mais aussi le moment choisi pour changer de code ainsi que le thème traité. Avant de dresser les raisons de cet emploi, étudier les différents types d'alternance semble indispensable pour notre présente recherche.

3.1.1. Types d'alternance

Nous avons remarqué, lors de nos entretiens semi-directifs, deux types de code-switching concernant la manière de passer d'une langue à l'autre et appelés par Poplack (1980) le code-switching balisé (flagged) et le code-switching fluide (fluent). Le code-switching est fluide lorsqu'il est produit sans pauses ni hésitations, donc intégré dans la chaîne discursive. Il est, par contre, balisé quand le locuteur le signale au travers d'une quelconque marque de non-fluidité du discours, telles que les pauses, les ruptures, les hésitations, les commentaires métalinguistiques, etc. De point de vue syntaxique, nombre de linguistes et sociolinguistes, dont Poplack (1980) s'accordent pour distinguer trois types de code-switching : le code-switching inter-phrastique, le code-switching intra-phrastique et le code-switching extra-phrastique (tag-switching).

Le code-switching interphrastique se produit quand le locuteur alterne une phrase ou une proposition entièrement dans l'une ou l'autre langue. Il implique une bifurcation à la frontière d'une phrase ou une proposition, chacune des phrases ou propositions relevant d'un code différent. Donc ce type d'alternance prend la forme de deux phrases qui se suivent, c'est-à-dire « *comme lorsqu'un locuteur utilise une seconde langue soit pour réitérer son message soit pour répondre à l'affirmation de quelqu'un d'autre* », a souligné Gumperz (1989 : 57).

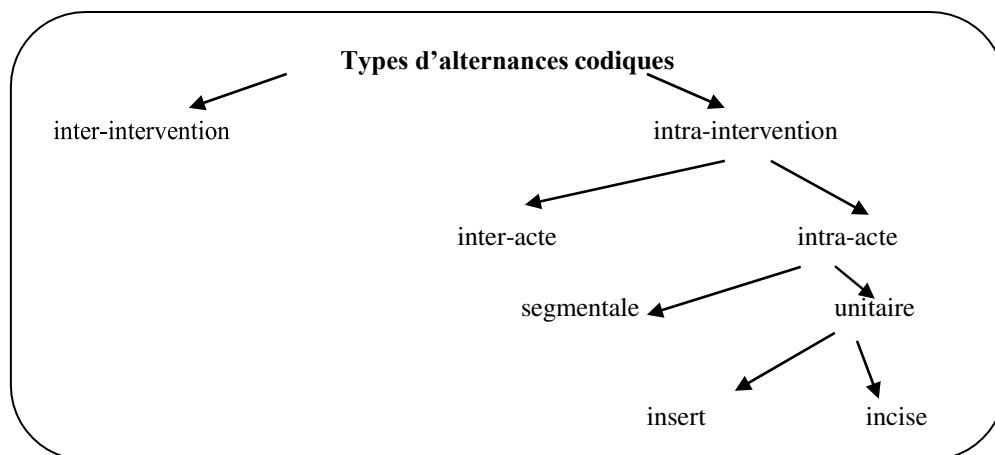
Dans le code-switching intraphrastique le locuteur peut introduire librement dans son discours des segments de l'autre langue, sans pour autant violer les règles des grammaires des langues en présence. Linguistiquement, le code-switching intraphrastique est le plus intéressant, comme l'a noté Poplack (1988 : 23) « *où des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase* ». L'intérêt de ce type de code-switching provient du fait que l'on peut juger du degré de bilinguisme d'un locuteur selon sa capacité à réaliser ce type de code-switching où les deux langues sont hautement intégrées l'une à l'autre. Autrement dit, ce type d'alternance ne peut être pratiqué que par ceux qui maîtrisent les deux langues, comme les deux enseignantes interviewées lors de notre enquête.

Le troisième type enfin est le tag-switching ou extra-phrastique qui, connu aussi sous le nom du code-switching emblématique, consiste en l'utilisation de petites unités ajoutées, mais non intégrées aux unités monolingues de l'autre langue. Ces unités servent à ponctuer le discours.

Romaine (1995) définit le code-switching extraphrastique en affirmant que: « *Tag-switching (code-switching extra-phrastique) implique l'insertion d'une unité d'une langue dans une phrase qui est entièrement énoncée dans l'autre langue.* » (1995 : 122). L'emploi de courtes expressions (idiomatiques ou figées) ainsi que des exclamations et des interjections est considéré comme emblématique et pourrait souligner un lapsus non intentionnel pendant la production automatique des phrases ou une pause réflexive.

Quant à Dabène (1994 : 95), elle explique les types d'alternances codiques d'une manière claire. Ce tableau éclaire son explication :

Figure 7: La typologie des alternances codiques proposée par Louise Dabène



Selon elle, l'alternance codique inter-intervention surgit entre deux tours de parole d'un même locuteur qui renonce par choix à une langue en recourant à l'autre, ou encore quand il s'agit de changement de langue d'un locuteur à l'autre entre deux interventions. Tandis que les alternances intra-interventions comprennent l'alternance inter-acte qui se produit entre deux actes de parole, et l'alternance intra-acte qui se produit à l'intérieur d'un même acte de parole. Celle-ci est divisée à son tour en : alternance segmentale et alternance unitaire. Cette bipartition correspond à la longueur de l'alternance. Dans l'alternance segmentale il s'agit de segments de phrase marquant un changement de langue ; dans l'alternance codique unitaire il s'agit de l'alternance d'un seul item où on distingue entre deux types : l'insert et l'incise. La première (insert) concerne les unités sans fonction syntaxique comme les tournures exclamatives, les insultes ou les termes modalisateurs qui ponctuent le discours oral, ce que Shana Poplack appelle les tags. Le second

(incise) correspond aux unités insérées dans des segments syntaxiquement intégrés proches de l'emprunt « *mais il s'en différencie dans la mesure où il relève généralement de l'initiative individuelle* » (Dabène, 1994 : 95).

Nous allons adopter la terminologie de Poplack ainsi que celle de Dabène, puisque les deux explicitent la notion d'alternance.

3.1.2. *Raisons d'emploi du code switching*

Multiplés sont les raisons qui poussent le locuteur à recourir au code switching dans la conversation. Ainsi, le choix du passage à une autre langue n'est pas fortuit et les individus plurilingues « *ne changent pas de langue sans raison dans la conversation. Le changement donne une dimension polyphonique au discours* » (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 25). De plus, « *Une telle communication a d'importantes fonctions communicatives et comporte des significations qui, à bien des égards, sont semblables à celle des choix stylistiques dans les situations monolingues* » a souligné Gumperz (1989 : 111).

Parmi les premiers à s'intéresser aux raisons qui poussent le sujet parlant à employer le code switching est Gumperz. L'ouvrage de ce dernier de (1989) met en évidence les fonctions discursives du code switching tout en montrant que l'attention est fixée sur le rôle que joue le code switching dans les pratiques communicatives d'une communauté bilingue. Cette perspective fonctionnelle repose sur une vision interactionnelle de l'échange où les choix linguistiques sont perçus comme des indicateurs saillants de la variété des relations sociales. Ils révèlent des informations concernant les droits et les obligations établis entre les interlocuteurs au cours de la conversation. Les fonctions citées par Gumperz sont au nombre de six : citations, désignation d'un locuteur, interjection, réitération, modalisation d'un message et personnalisation versus objectivation. Ces fonctions données par Gumperz rejoignent celles présentées par Grosjean (1982) parmi lesquelles nous citons celles qui répondent aux données de notre corpus. Pour ce dernier, l'alternance codique peut permettre :

- « *De résoudre une difficulté d'accès au lexique*
- *De porter un commentaire sur ce que l'on vient de dire, de prendre la distance*
- *De citer le discours de l'autre dans la langue utilisée (ou de s'auto-citer)*
- *De changer le thème de discussion, de passer d'une information à une évaluation*

- *De tirer parti du potentiel connotatif de certains mots* » (cité par Coste & al, 1997 : 25-26).

Nous mentionnons que nos entretiens semi-directifs ont été réalisés avec trois publics dont le niveau de langue est variable. En effet, les enquêtés, ayant plusieurs voies à leur disposition, sont doués de cette « *polyphonie discursive* » (Ducrot) qui leur permet de passer d'un code à l'autre dans le but de réussir la communication, surtout que le choix de la langue lors de l'entretien a été laissé à l'enquêté. Les raisons d'emploi des alternances codiques lors des entretiens peuvent être différentes de celles employées en classe durant le cours de l'oral : car il s'agit d'une situation formelle d'enseignement / apprentissage. C'est pourquoi la partie suivante est consacrée aux motifs qui poussent l'apprenant et l'enseignant à passer d'un code à l'autre.

3.2. Les alternances en classe de langue étrangère

Dans une classe de langue étrangère, les acteurs de l'espace-classe, ayant des compétences asymétriques, opèrent des passages d'une langue à l'autre, ce qui traduit des besoins divers et souligne des fonctions multiples. Avant d'aborder les raisons d'emploi des alternances de la part de l'apprenant et de l'enseignant ainsi que leurs intérêts et leur rôle cognitif et discursif, nous allons mettre en lumière l'importance de ce lieu social qu'est la classe et qui constitue un espace de contact des langues où la gestion des passages d'une langue à l'autre est indispensable pour mieux réussir l'acte didactique.

3.2.1. La classe : espace d'interlocution potentiellement bilingue

Plusieurs milieux favorisent l'apprentissage d'une langue, qui peut s'acquérir naturellement, en famille, « *par exposition intensive non guidée, sur le tas par immersion, voire submersion* » (Coste, 1997 : 393), en société ou dans un milieu pédagogique comme la classe. Apprendre une langue étrangère en classe se fait par l'intermédiaire de la communication qui « *est une activité d'apprentissage* » (Porquier & Py, 2008 : 8). S'exprimant verbalement en langue étrangère, l'apprenant pourrait s'appuyer sur ses acquis dans sa langue source en puisant dans son savoir linguistique, ce qui fait de la classe un « *espace d'interlocution potentiellement bilingue* » (Giaccobe, 1992 : 93). Si Roulet déclare que « *la langue maternelle ne peut être exclue de l'acte pédagogique en langue seconde* » (1980 : 24) et si Garbérian et Lerasle expliquent aussi que « *demander à l'enfant de s'exprimer uniquement dans la langue qu'il ne domine pas, loin d'être*

une aide à l'apprentissage, devient un obstacle insurmontable, à la fois sur le plan linguistique et sur le plan cognitif » (1997 : 436), au Liban, l'emploi de la langue source durant le cours de français n'est pas apprécié par la direction. Mais il faut mentionner que, malgré ce refus d'employer la langue cible durant le cours de français, la classe de langue étrangère représente un lieu où les langues s'enchevêtrent spontanément et où la diversité linguistique et culturelle apparaît clairement. Donc, les interactions verbales en classe émaillées d'alternances entre les langues doivent être gérées par l'enseignant qui parfois, volontairement ou involontairement, opère lui-même le passage de la langue cible à la langue source.

3.2.2. *Gestion des stratégies de passage*

Les observations des interactions en classe de langue mettent en lumière des stratégies de passage effectuées par l'enseignant et par l'apprenant qui parfois au sein d'un même énoncé changent de code. Ces stratégies de passage qui « *se construisent, se tissent, s'entremêlent au fil de l'interaction* » (Moore, 2006 : 164) sont utilisées par l'enseignant mettant en valeur deux modes de transmission des connaissances linguistiques. Bourguignon, Py et Ragot (1994 : 21) ont distingué les transmissions initiatives lorsque l'enseignant décide de prendre l'initiative de la transmission et les transmissions réactives lorsque l'enseignant répond à une sollicitation implicite ou explicite de la part de l'apprenant. Ces deux transmissions, initiatives et réactives, ont été utilisées lors des observations de classe, opérées au cours de cette étude : tantôt l'enseignante passait volontairement à la langue source afin d'approfondir l'explication et tantôt elle le faisait à la demande explicite des apprenants ou suite à leur mutisme et leur passivité traduisant ainsi un besoin d'aide implicite.

Quant à l'apprenant, pour solliciter l'aide de l'enseignant, il utilise l'une de ces deux stratégies, mais quand il change de langue, cela attire l'attention du maître sur son besoin ponctuel. L'enseignant, face à cette situation qui pourrait être vue comme une transgression, peut réagir de différentes manières : refuser ou accepter. Quand l'enseignant refuse la possibilité de recourir à une autre langue, l'apprenant a son rôle à jouer dans le déroulement de l'échange : il peut renégocier la langue de base et « *influencer l'enseignant vers l'acceptation de nouvelles règles communicatives* » (Moore, 1996 : 103) qui seraient de règles bilingues, il peut aussi revenir à la langue cible ou interrompre l'échange et délaissé son objectif communicatif « *ce qui risque*

d'avoir pour effet d'entraîner l'apprenant au pire, vers l'abandon » (Moore, 2004, 165). Mais quand l'enseignant accepte d'ouvrir une séquence bilingue, il est amené lui-même à employer la langue première et à briser momentanément le contrat didactique qui ne permet pas toujours un usage spontané de l'autre langue, tout en recourant à des séquences « *de réparations négociées et co-construites* ». Les séquences négociées constituent le lieu de la mise en œuvre d'un éventail de stratégies adaptatives de la part de l'enseignant et des apprenants dans la langue cible. Les étapes qui sont identifiées dans les séquences acquisitionnelles de réparation de la communication inégale selon Dausendchon-Cay 1988, suivent le schéma d'action suivant :

1. *«Production d'un énoncé inachevé,*
2. *Identification / communication de la source d'irritation,*
3. *Proposition d'un élément réparateur,*
4. *Ratification de la proposition / répétition,*
5. *Confirmation de la part de celui qui a fait la proposition »* (cité par Moore, 2004 : 165).

Ces deux réactions ont été recensées lors des cours de l'oral, où parfois l'enseignante autorisait l'emploi de la langue maternelle et allait même jusqu'à l'utiliser elle-même, et parfois elle prend une attitude réticente n'encourageant pas ses apprenants à l'utilisation de l'arabe dialectal. Alors, l'emploi des marques transcodiques de la part des apprenants n'est qu'un appel au secours adressé de leur part à leur professeur, celui-ci doit profiter de cette situation pour faire réussir l'apprentissage et guider ses apprenants vers la compétence linguistique tout en suivant des stratégies convenables, des séquences de réparation de la communication inégale afin d'assurer un progrès dans l'acquisition. Donc, ce recours à la première langue en créant des ponts, offre l'occasion de trouver des processus de convergences ou de divergences susceptibles de faire avancer le processus d'acquisition chez les apprenants.

3.3. Raisons d'emploi des alternances de la part des acteurs de l'espace-classe

Lors des observations des cours de l'oral, les alternances sont utilisées par les deux acteurs de classe et cela pour diverses raisons. Nous entamons notre étude par les raisons d'emploi des alternances de la part de l'apprenant puis de la part de l'enseignant.

3.3.1. Alternances de la part de l'apprenant

Dans une classe de langue étrangère, l'activité de l'apprenant est marquée « *par la variation, par l'improvisation des solutions ainsi que par des appels à l'aide* » (Moore & Py, 1995 : 136). C'est pourquoi les efforts qu'il déploie pour s'exprimer en langue cible ont des caractéristiques différentes de celles observées dans une conversation ordinaire entre bilingues. Dans une classe de langue étrangère, recourir à la première langue de socialisation de la part des apprenants peut cibler plusieurs objectifs : maintenir le contact, s'approprier le savoir et exprimer la position et les émotions.

3.3.1.1. Maintenir le contact

Pour assurer le bon fonctionnement de la classe, le maintien du contact constitue « *une condition nécessaire* » (Castellotti, 2000 : 120). Dans ce but, l'apprenant, qui au début, ne dispose pas de moyens linguistiques en langue cible pour pouvoir exprimer son message, signale clairement sa défaillance lexicale en utilisant la langue source. Cette catégorie d'alternance appelée par Moore (1996 : 102) « *balise de dysfonctionnement* » souligne un « *appel à l'aide [et aussi un] pointage d'une lacune* » (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 25) de la part de l'apprenant, celui-ci lance cet appel au professeur qui peut combler le manque par une réparation immédiate, soutenant l'apprenant dans la stratégie d'apprentissage et dans le processus d'appropriation de nouveaux éléments en langue cible. Ainsi, le contact doit être maintenu non seulement en vue de la poursuite de la communication mais aussi pour la progression des apprentissages, et dans ces deux cas, l'alternance intervient comme facteur essentiel de relais et de tremplin, comme l'a expliqué Moore. Les « *alternances trempins* » sont généralement « *marquées par des indices qui préparent le changement de langue, qui accompagnent le traitement d'un segment linguistique défini* » (Moore & Py, 1995 : 137) et les alternances relais « *s'inscrivent plus directement dans un effort de maintien de la communication tout en mobilisant l'ensemble des moyens langagiers dont dispose l'apprenant à un moment donné* » (Moore & Py, 1995 : 137). L'apprenant voulant maintenir le contact exécute l'alternance pour continuer la communication. Ce passage jouant le rôle de « *bouées transcodiques* », image évocatrice employée par Danièle Moore (1996 : 95), offre à l'apprenant la survie en restant à flot dans la communication, le secourant « *dans les moments de détresse verbale* » (Castelloti & Moore, 1999 : 15).

3.3.1.2. Construire des savoirs

Alterner permet d'accéder à une compétence « *qui permet aux bilingues d'assurer la gestion globale de leurs possibilités communicatives, de manière complémentaire, dans leurs langues* » (Oesch- Serra & Py, 1996 : 4). Pour construire sa compétence bilingue, l'apprenant, selon Causa 2002, emploie son répertoire linguistique à des fins communicatives et acquisitionnelles et utilise la langue première, maîtrisée par l'enseignant, soulignant un emploi de type économique de ses ressources linguistiques et communicatives. L'emploi de ces marques présente plusieurs intérêts : le premier est discursif parce qu'il contribue à la structuration des discours en commun, permettant la négociation et la compréhension mutuelle : le deuxième est cognitif parce que les alternances semblent être constitutives de la construction des savoirs et savoir-faire à différents niveaux, cela se manifeste par certains modes d'articulation entre les différentes compétences de base. Donc, les alternances qui sont aptes à construire une compétence bilingue ainsi que les processus discursif et cognitif sont considérées comme « *porteuse[s] d'une efficacité communicative et/ou d'un potentiel acquisitionnel* » (Lüdi, 1999, cité par Castellotti, 2000 : 119).

3.3.1.3. Affirmation du sujet

L'activité discursive en classe est caractérisée, selon D. L. Simon 1997, par la double énonciation qui postule la prise de parole du double « je » en situation d'apprentissage. Nous sommes devant le « je » sujet apprenant SA et le sujet personne SP. L'apprenant en apprenant oscille entre ces deux pôles « *qui sont perceptibles lors de certaines alternances ou l'apprenant bascule en langue source, marque par excellence du SP qui a besoin d'affirmer son identité* » (Simon, 1997 : 447). Le sujet apprenant SA ne supporte pas la contrainte du contrat didactique, il le quitte pour se situer comme un sujet personne SP, et de cette façon il fait non seulement émerger son identité sociale mais aussi exprimer son point de vue, ses émotions et même son affectivité. Cela souligne le passage d'une situation pédagogique à une intervention personnelle, affective et émotionnelle tout en soulignant un signe de vitalité et d'implication. Une telle situation est perçue parfois dans notre corpus, lorsque l'apprenant s'éloigne de son identité comme apprenant et apparaît comme une personne qui a des histoires à raconter et un avis à donner sur un sujet personnel ou familial.

Après avoir mis en lumière les motifs qui poussent un apprenant à recourir à sa première langue, nous procédons à l'analyse des autres motifs qui sont à la base d'un tel itinéraire chez les enseignants.

3.3.2. *De la part de l'enseignant*

L'enseignant, durant son cours, procède au passage à la langue première, l'arabe dialectal, et cela tient à des facteurs externes et à des facteurs internes. Nous débutons par les facteurs externes.

3.3.2.1. Facteurs externes

En ce qui concerne notre enquête deux facteurs semblent nous intéresser, le facteur social et le facteur professionnel, qui poussent l'enseignant à utiliser la langue source. Pour D.L. Simon, l'emploi de la langue première peut exprimer le statut social, et le fait de glisser de la langue cible à la langue première « renvoie les acteurs à la pleine dimension socio-culturelle véhiculée par les mots » (Simon, 1992 : 104). L'enseignant, en utilisant l'arabe dialectal dans sa classe, soit de sa propre initiative soit à la demande implicite ou explicite des apprenants, souligne son savoir linguistique identique à celui des apprenants, et son pouvoir de prendre la décision de ce passage, sans perdre de vue que les termes choisis par l'enseignant en langue source reflètent son milieu social et sa culture. Le deuxième facteur est expliqué par Andrade 1993 (cité par Causa, 2002 : 50) qui met l'accent sur la formation et la compétence des enseignants en langue étrangère. Puisque faire des efforts pour trouver une stratégie d'explication adéquate ou les termes convenables dans une syntaxe bien élaborée, durant le cours, s'avère parfois gênant pour l'enseignant, il recourt à une solution simple et qui est celle de passer à la langue source qui unit les deux acteurs de classe. Il faut signaler que dans notre terrain d'enquête, il n'y avait pas d'enseignant natif (origine française), les deux sont libanaises, leur dialecte quotidien est le même que celui des apprenants. Elles ont suivi des formations dans différents centres de formation libanais, comme nous allons l'expliquer dans la partie consacrée à la méthodologie de recherche.

3.3.2.2. Facteurs internes

Les facteurs internes, qui sont liés à l'interaction pédagogique et qui poussent l'enseignant à l'emploi de la langue source, peuvent être regroupés sous les titres suivants : importance des savoirs transmis, insistance sur le rapport interpersonnel et la création des ponts entre la langue source et la langue cible. Tout d'abord, Kramsch 1991 souligne que les alternances produites par l'enseignant peuvent être une manière de transmettre les messages importants sur la langue à apprendre (explication, règles, consignes), l'enseignant veut ainsi être certain que le message est transmis et compris par tous les apprenants. De même, Castellotti met l'accent sur l'abondance des alternances utilisées par les enseignants qui visent à « *ponctuer leur discours, appuyer une remarque, une reprise ou une correction, maintenir ou relancer l'attention [...] garder les élèves attentifs* » (Castellotti, 1997 : 406).

De plus, pour D. L. Simon 1988, les alternances codiques insistent sur le contenu émotionnel du message, cet emploi confirme et renforce le rapport interpersonnel entre l'enseignant et les apprenants. L'enseignant, visant parfois la destruction de la distance professionnelle ou linguistique qui le sépare des apprenants, recourt à la langue source parce que la langue cible reste « *un code dénudé de connotations affectives, sociales et culturelles* » (Simon., 1988 : 257). Moore reprend cette notion, démontrant que le changement de langue signale souvent le passage d'une relation pédagogique à une relation plus personnelle voire à une conversation authentique entre l'enseignant et les apprenants (Moore, 1996 : 104-105). Ajoutons enfin que l'emploi pédagogique de la langue première ne répond pas uniquement à des besoins immédiats mais qu'il peut constituer un moyen pour affiner et nuancer la connaissance du fonctionnement de la langue cible aux niveaux avancés tout en favorisant un enrichissement conceptuel. C'est pourquoi, de la part de l'enseignant, « *l'emploi de la langue maternelle dans les interactions pédagogiques apparait davantage comme la mise en œuvre d'une stratégie plutôt que comme un indicateur d'incompétence, voire de laxisme de la part des enseignants* » (Simon., 1997 : 455), notamment si l'enseignant vise une macro alternance qui « *relève de la planification didactique de l'organisation du curriculum* » (Gajo, 2000 : 113) et qui désigne « *tout ce qui est organisé, réfléchi* » (Coste, 1997 : 398) dans l'institution scolaire.

Tous ces facteurs nous intéressent puisque nous désirons savoir si la fréquence des alternances et leur moment d'emploi favorisent l'enseignement / apprentissage du français, quels que soient leurs motifs d'utilisation ou si leur emploi abusif ou « sauvage » pourrait entraver ou perturber le processus d'acquisition chez l'apprenant et l'enseignement chez l'enseignant.

3.4. Alternances en classe de langue étrangère : avantages et fonctions

Marquant la polyphonie du discours, l'alternance qui devient à la fois « *un outil pour l'appropriation de la langue seconde ainsi que pour le déroulement des discours de la classe* » (Porquier & Py, 2008 : 28) permet « *aux interlocuteurs de poursuivre la communication en dépit des lacunes du répertoire de l'apprenant et des différences entre langue seconde et interlangue, puisque la communication constitue un des cadres nécessaires à l'appropriation* » (Porquier & Py, 28). Le code-switching n'est donc pas une aberration dans le discours, mais au contraire, un élément positif, indicateur des compétences des sujets parlants et il véhicule plusieurs avantages à plusieurs niveaux.

3.4.1. Les avantages

Traditionnellement, l'alternance codique a toujours été réprimée en classe de langue étrangère, refusée par les enseignants, tout en étant pratiquée massivement pour traduire ou vérifier la compréhension de textes en langue cible. Mais « *depuis quelques années certains proposent de la didactiser en y faisant appel aux moments et de manières propices à l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde* » (Cuq, 2003 :18). Aux niveaux psycholinguistique et linguistique, l'alternance codique constitue un témoignage des processus de production et de réception chez le bilingue, et son étude pourrait aider le chercheur à avoir accès à la grammaire du bilingue : « *souvent perçu comme symptôme de confusion mentale et linguistique, l'agencement des transitions entre deux grammaires peut nécessiter des capacités linguistiques très sophistiquées* » (Cuq, 2003 : 18). En outre, au niveau sociolinguistique

« *Les passages d'une langue à l'autre règlent les frontières entre les langues comme entre les groupes. Les alternances contribuent ainsi à des mises à distance des langues (le changement de langue participant à édifier les frontières), ou au contraire comme des mises en proximité, en favorisant des modes d'interpénétration* » (Moore, 2006 : 156).

Ajoutons que sur les plans communicatif et interactionnel, l'alternance codique est une stratégie de communication, qui aide le locuteur à exprimer plusieurs fonctions et attitudes : « *combler ou contourner des lacunes ou problèmes dans une de ses deux variétés, marquer les unités thématiques ou discursives, affirmer sa propre identité, inclure ou exclure son interlocuteur d'un groupe social, redéfinir une situation, faire de l'humour* » (Cuq, 2003 : 18). Pekarek 1999, à son tour, insiste plus particulièrement sur les capacités interactives et discursives que les apprenants mettent en jeu dans leurs recours aux alternances et considère alors « *les alternances comme un élément fonctionnel dans le développement d'un répertoire langagier diversifié, et la manifestation d'une ébauche de stratégies communicatives bilingues, ou d'une préfiguration de ces catégories* » (137). Une étude approfondie de l'alternance des langues en classe permettra de mettre en lumière « *les règles qui y gouvernent les émergences de la langue maternelle : incises métalinguistiques, remarques évaluatives, paraphrases explicatives ou simples traductions* » (Dabène, 1994 : 97).

Cette pratique conforte l'hypothèse selon laquelle la salle de classe de langue étrangère ou seconde doit être considérée comme une communauté bilingue où deux variétés linguistiques au moins sont réparties d'une façon fonctionnelle et affective. Dans ce sens, les alternances en classe de langue peuvent souligner l'acquisition d'une langue étrangère, maîtrisée ou en cours d'acquisition et peuvent avoir des fonctions multiples si nous appliquons la théorie de Jakobson.

3.4.2. *Les fonctions des alternances*

Inspirée par l'analyse de Maurer (1997) dans son article « *Apprendre en alternant les langues : stratégies énonciatives en classe bilingue* », nous allons essayer d'effectuer une répartition des alternances des langues en classe durant le cours de l'oral, selon les fonctions du langage proposées par Jakobson.

Les alternances peuvent avoir une fonction métalinguistique quand elles servent les élèves « *à pallier des insuffisances en langue étrangère [et les enseignants] à reformuler et traduire pour assurer la compréhension* » (Maurer, 1997 : 480). Plusieurs enseignants se rendent compte de « *l'utilité de la traduction qui constitue parfois le moyen le plus rapide et le plus efficace* » (Gajo, 2000 : 114), c'est pourquoi la traduction est fréquemment utilisée par les enseignants ou

même par les apprenants entre eux pour expliciter un sens nouveau. En outre, la fonction référentielle des alternances réside dans l'évocation en classe du contenu du cours lui-même, et non dans son organisation ou la manière dont il est exprimé, et dans l'essai de l'enseignant de transmettre le savoir en exécutant un passage vers la langue source. Ajoutons que la fonction expressive est soulignée par l'emploi des alternances quand les deux acteurs expriment leurs points de vue ou leurs sentiments en langue première, ce qui est fréquent dans l'un de nos deux terrains de l'enquête. N'oublions pas que la fonction conative apparaît aux « *moments de la crispation de la relation pédagogique* » (Maurer, 1997 : 481), l'enseignant transmet des directives concernant la discipline, la gestion de la vie de classe et le comportement participatif des apprenants, et parfois essaye de les inciter à l'expression orale en les encourageant dans leur langue quotidienne. Enfin la fonction phatique, selon Jakobson, permet d'établir, de maintenir ou d'interrompre le contact entre les interlocuteurs. Le message n'a pas de contenu informationnel, il ne renvoie à aucune réalité extra-linguistique. En classe de langue, les alternances soulignent cette fonction phatique quand les acteurs gèrent leur communication et emploient des continueurs, ceux-ci servent à la personne qui prend la parole « *à choisir les mots qu'elle va utiliser, à se donner le temps de la réflexion sans laisser de place au silence* » (Maurer, 1997 : 481). Cet emploi si fréquent dans notre corpus nous donne des pistes pour les analyses, puisqu'il n'y a pas de communication sans effort pour établir le contact et dans ce cas « *la parole est vécue comme constituant par son existence même un lien social ou affectif* » (Ducrot & Schaeffer, 1995 : 780).

Alors, les alternances codiques qui sont multiples dans nos entretiens ou dans les cours de l'oral sont variées de point de vue type et de point de vue connotations.

3.5. Conclusion

Nous venons de présenter la compétence plurilingue et pluriculturelle et ses particularités et notamment au niveau didactique avec les différentes approches plurilingues, parce que notre objectif vise le contexte plurilingue libanais et son développement dans les deux écoles choisies dont chacune possède ses propres paramètres sociaux, culturels et linguistiques et où les alternances codiques sont fréquemment utilisées et par conséquent ont plusieurs raisons d'emploi.

Dans ce qui suit, nous allons aborder les particularités des contacts des langues dans notre terrain d'enquête.

4. Le contact des langues dans les deux terrains de notre enquête

Le contact des langues a de multiples facettes dans notre terrain d'enquête, les apprenants ainsi que les enseignants ont exécuté des passages de l'arabe dialectal à la langue française et inversement, et ont utilisé parfois l'arabe littéral et l'anglais dans leurs interactions verbales, durant les cours consacrés à l'oral.

4.1. Les alternances dans la vie quotidienne des deux écoles

Notre présente recherche cible une étude comparative et ce choix n'était pas dû au hasard. A l'école privée, la langue française est imposée dans les cours des disciplines scientifiques et même dans les conversations au sein de l'école entre les apprenants et tous ceux qui pratiquent le français (enseignant de langue française, directeur, responsable du cycle). C'est pourquoi en passant dans les couloirs, nous pouvons entendre quotidiennement les apprenants utiliser le français en s'adressant aux professeurs de français et l'anglais pour parler aux professeurs d'anglais. Les enseignants de français ou d'anglais ont l'habitude de s'adresser en langue étrangère aux apprenants de la classe choisie pour l'enquête, et ce en dehors des heures de cours, et même le directeur, qui était un ancien enseignant de langue française avant d'être nommé directeur, s'adresse aux apprenants en langue française, sans oublier de mentionner que le responsable du cycle secondaire qui est aussi coordinateur des sciences dans tout l'établissement ne comprend pas la langue arabe et s'exprime seulement en français car c'est un religieux d'origine espagnole. De plus, les apprenants de l'école privée commencent leur apprentissage de l'anglais en classe EB1 (six ans avant l'apprenant de l'école publique).

A l'école publique, il est vrai que les disciplines scientifiques sont étudiées et évaluées en français, mais la majeure partie des explications se fait en arabe dialectal, et les apprenants et les enseignants, une fois sortis de la classe, n'emploient pas les langues apprises sauf pour les termes connus de salutations et de remerciements comme nous l'avons mentionné auparavant. L'enseignement de l'anglais à l'école publique débute en classe EB7, niveau choisi pour notre enquête.

Donc, les alternances lors des entretiens reflètent non seulement la compétence de l'enquêté dans les langues apprises mais aussi son habitude à prendre la parole en une langue étrangère soit la langue française soit l'anglais.

4.2. Les alternances durant le cours de l'oral en français langue seconde dans les deux écoles

Dans les deux écoles, la règle de l'enseignement / apprentissage de la langue française est d'utiliser le français dans la situation de classe. Dans cette perspective, l'alternance qui résulte de l'émergence de l'arabe dialectal, langue de première socialisation pour les deux acteurs de classe, apparaît comme une rupture du contrat didactique. Mais depuis une dizaine d'années, le coordinateur de langue française, à l'école privée choisie pour notre enquête, a proposé de passer à la langue source pour expliquer des concepts difficiles comme la concordance des temps ou la structure syntaxique complexe des phrases. Pourtant, durant les cours de l'oral, à l'école privée, l'emploi des alternances de la part des apprenants a fait « sourciller » l'enseignante qui les a tolérées mais avec « *une sorte de résignation ou de douleur didactique* » (Gajo, 2000 : 113), parce qu'elle considère que ses apprenants peuvent s'exprimer en français s'ils font des efforts et ce recours est pour elle comme une sorte de transgression. Alors qu'elle recourt rarement à la langue première, soit pour éclaircir une notion, soit pour maintenir l'échange avec des « continuateurs » gérant la communication.

A l'école publique, la règle est d'utiliser le français durant le cours, mais, vu le niveau faible des apprenants, l'enseignante passe fréquemment à l'arabe libanais ou dialectal et elle accepte les alternances des apprenants, tout en leur rappelant de temps à autre d'utiliser le français. Alors les alternances à l'école publique sont couramment utilisées en classe de français langue seconde soit de la part des apprenants soit de la part de l'enseignante et leur variété ainsi que leur fréquence seront une piste fertile d'analyses.

4.3. Conclusion

Les alternances utilisées en classe de langue remplissent plusieurs rôles et constituent des moyens pédagogiques visant la construction ou la transmission des savoirs. Mais nous pouvons reprendre les paroles de Louise Dabène qui se demande, parfois, si ce « *mélange à tout va ou ce*

retour à la traduction systématique contre lesquelles beaucoup ont lutté au nom de la recherche d'une plus grande authenticité et d'une plus grande efficacité dans les échanges » (1998 : 13) ne constituent pas un risque pour l'enseignement / apprentissage. Les analyses que nous allons élaborer ciblant les séances d'oral vont nous permettre de découvrir dans quelle mesure ces alternances ont pu favoriser ou entraver l'acte de l'enseignement ainsi que l'acte d'acquisition.

5. Conclusion de l'approche sociolinguistique

Apprendre une langue, autre que la langue dite maternelle, première ou langue source, dote l'individu d'appellations comme « bilingue » ou « plurilingue ». Utiliser deux langues ou plusieurs dans le discours peut avoir plusieurs interprétations, sans toutefois oublier que le passage d'une langue à l'autre est exécuté par tous les acteurs de l'école dans une situation quotidienne ou académique. Ce mélange de langues, sa fréquence ou sa rareté, par qui il est employé, à quel moment de l'interaction et à quel sujet, constituent nos centres d'intérêt. Les analyses ultérieures pourront nous donner des réponses à nos questions, tout en démontrant si être plurilingue favorise l'apprentissage des langues et dans quelle mesure les alternances aident à transmettre les savoirs et à les construire. C'est dans le domaine de la parole verbalisée que tous ces phénomènes peuvent apparaître, surtout quand il s'agit de l'enseignement d'une langue seconde dans une société multilingue. C'est pourquoi étudier l'oral, son enseignement/ apprentissage, ainsi que les interactions verbales en classe, s'avère indispensable pour notre présente recherche. La deuxième partie, « préalables conceptuels » de la première section, est consacrée à l'enseignement / apprentissage de l'oral et aux interactions verbales.

CHAPITRE 2 : L'approche didactique de l'oral

Notre recherche cible l'enseignement scolaire au Liban, c'est pourquoi une approche didactique de l'oral avec toutes ses facettes s'avère à présent nécessaire pour pouvoir étudier ce « *phénomène linguistique* » (Bouchard, 2004 : 81) et polysémique qui prête à confusion : « *il n'est pas sûr que tout le monde parle de la même chose quand on parle de l'oral* » (Rispaïl, 1998 : 48). La didactique, en général, désigne tout « *ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire* » (Cuq, 2003 : 69), alors que la didactique du français langue étrangère et seconde, faisant partie des sciences du langage, « *a pour objet l'étude des conditions et modalités d'enseignement et d'appropriation du français en milieu non naturel* » (Cuq & Gruca, 2005 : 52). Ces deux définitions annoncent nos axes d'analyse qui vont traiter de l'enseignement / apprentissage du français langue seconde et spécifiquement de l'oral car l'objectif didactique consiste à amener « *les élèves au terme de leur scolarité à une maîtrise de la langue* » (Maurer, 2001 : 29).

Ainsi étudier l'enseignement / apprentissage de l'oral nous invite à passer en revue les composantes et les différentes fonctions de l'oral scolaire ; puisque notre intérêt est de mettre en lumière son rôle comme objet et moyen d'enseignement et d'apprentissage ainsi que moyen d'expression. De même, étudier les compétences orales et les compétences de communication sera utile pour notre analyse afin d'étudier les pratiques de l'oral en classe, dans nos deux terrains d'enquête⁵⁵. Enfin, nécessitant des interlocuteurs, l'oral sous la forme d'interactions verbales en classe sera analysé pour étudier la relation enseignant / apprenant et le rôle de l'agir professoral ainsi que la didactisation de l'interaction et le rôle interactionnel des deux acteurs de la classe. Mais avant d'aborder ce concept polysémique de point de vue didactique, pédagogique, social, interactionnel et linguistique, nous allons évoquer les apports des sciences de l'éducation pour l'enseignement des langues et notamment pour l'oral.

⁵⁵ Partie méthodologique.

1. Les apports des sciences de l'éducation

Afin d'étudier l'émergence des sciences de l'éducation ainsi que leurs apports pour l'enseignement / apprentissage du français à l'oral, nous nous tournons vers le passé pour présenter rapidement l'origine des phénomènes liés à la notion de l'éducation. C'est ainsi que nous débutons par un aperçu historique relatif aux termes « pédagogie » et « sciences de l'éducation » ; puis nous ferons une comparaison entre les deux termes « didactique » et « pédagogie » afin de mettre en lumière le triangle pédagogique et le triangle didactique, enfin nous clôturons cette partie en présentant les composantes de la pédagogie de l'oral.

1.1. Aperçu historique

La pédagogie, « *la plus ancienne et la plus courante dénomination des relations entre un maître et des élèves* » (Cuq & Gruca, 2005 : 48), a une étymologie grecque signifiant « *le rôle de l'esclave menant les enfants sur le chemin de l'école, puis celui du précepteur et de l'éducateur* » (Cornu & Vergniox, 1992 : 10). Ce rôle rempli par le pédagogue à l'époque antique consiste à accompagner l'enfant chez le précepteur puis à choisir la discipline à enseigner et même la personne qui sera chargée de la formation de l'enfant. Le sens de ce terme a connu un glissement, du sens concret vers l'abstrait. Ainsi selon Meirieu (sitographie) dans son article « Sciences de l'éducation et pédagogie », le pédagogue décidait « *du type d'homme qu'il s'agissait de former de l'équilibre des savoirs que l'on devait lui enseigner ainsi que des méthodes et des personnes qui lui convenaient le mieux* ».

Selon Galisson et Coste (1976), la pédagogie est « *tout ce qui concerne les relations maître/élève en vue de l'instruction ou de l'éducation* » (cité par Cuq & Gruca, 2005 : 49) et elle consiste à conduire, à instruire et à éduquer l'apprenant. Cornu et Vergniox insistent sur le fait que « *le métier d'enseigner exige un art réfléchi de la décision qu'on appelle la pédagogie* » (Cornu & Vergniox, 1992 : 12). Cet « art » de faire la classe tout en conduisant les apprenants à l'apprentissage impose une « *réflexion juste sur les fins, le cadre, les méthodes* » (Cornu & Vergniox, 1992 : 16). Cet art qu'est la pédagogie a connu un nouveau statut au XXème siècle quand on lui a attribué un statut scientifique car elle « *s'enrichit des apports de la philosophie, de la sociologie, de la psychologie* » (Cuq, 2003 : 188). Sans oublier que dans un premier temps,

la psychopédagogie était considérée comme la science de l'éducation, dans la mesure où la psychologie livre des clés pour connaître le développement des enfants.

Pourtant la psychologie, elle seule, ne permet pas de comprendre l'ensemble des éléments qui entrent en ligne de compte dans le développement de l'enfant. C'est pourquoi, entre 1967 et 1970, les sciences de l'éducation font leur entrée dans le domaine de l'éducation. Les recherches menées dans les départements de sociologie, d'économie, de linguistique et d'histoire devaient permettre une approche plurielle et plus complète des réalités éducatives et, selon Meirieu, « *devaient se soumettre normalement à l'administration de la preuve garante de leur scientificité* » parce que l'éducation est sujette aux aléas de l'incertitude, aux tâtonnements des éducateurs et aux méthodes aléatoires. C'est avec l'émergence des sciences de l'éducation que la situation pédagogique va se clarifier grâce à leurs composantes et leurs champs d'étude :

« l'ensemble des disciplines qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation. Elles étudient les situations d'éducation dans toutes leurs perspectives correspondant à leurs déterminismes : philosophiques (problèmes de finalités), politiques, économiques, démographiques, sociologiques, techniques, à leurs composantes physiologiques (...), psychologiques, psychosociologiques, pédagogiques » (Mialaret, 2006 : 70).

Ainsi, les sciences de l'éducation offrent des éclairages précieux sur les réalités éducatives. Quant à la pédagogie, elle permet de penser la question du « passage à l'acte » en éducation, dans l'aller-retour interrogatif entre les fins et les moyens et elle « *contribue à nous donner le courage de reprendre tous les matins le chemin de la classe avec intérêt et même parfois, avec bonheur* » (Meirieu : sitographie). Donc, nous pouvons conclure sur l'idée que la pédagogie, « *rhétorique des vérités éducatives moyennes* » (Hameline), constitue l'art d'enseigner basé sur la réflexion, guidé par des méthodes et influencé par les sciences. Elle est la manière avec laquelle l'enseignant fait sa classe et conduit ses élèves à l'acquisition des savoirs. L'éducation, ce « *métier impossible* » (Freud), a besoin d'être épaulée par une pluralité de sciences afin de réussir l'acte pédagogique et didactique. On peut d'ailleurs se demander s'il faudrait parler d'une didactique de l'oral ou d'une pédagogie de l'oral.

1.2. Pédagogie et didactique

La didactique des langues peut se définir comme « *la discipline qui s'efforce de mieux comprendre comment des actions d'enseignement peuvent engendrer des actions d'apprentissage afin de proposer des moyens favorisant le passage de l'un à l'autre* » (Richterich, 1996 : 57). Cela souligne que l'objectif de la didactique est d'améliorer l'enseignement / apprentissage en proposant des moyens et des démarches pour contourner les difficultés et les lacunes de ces deux domaines d'action. La didactique est aussi « *l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline, et même certaines difficultés propres à un domaine dans une discipline* » (Cornu & Verginioux, 1992 : 10). La didactique vise ainsi la réussite de l'enseignement / apprentissage d'une discipline, tout en essayant de résoudre les difficultés auxquelles le professeur pourrait faire face dans son enseignement ou entraver l'apprentissage de l'apprenant.

1.2.1. Comparaison entre didactique et pédagogie

Pour mieux comprendre ces deux notions de didactique et de pédagogie, nous nous inspirons du tableau dressé par Joseph Rezeau qui met en lumière leur différence ainsi que leur complémentarité, se basant sur les théoriciens du domaine :

Tableau 11: Comparaison entre pédagogie et didactique d'après Rezeau (2001 : 51)

Auteurs	Didactique	Pédagogie
Houssaye (1988)	le processus <i>enseigner</i> la relation enseignant↔savoir les pédagogies du <i>contenu</i>	le processus <i>former</i> la relation enseignant↔apprenant les pédagogies de la <i>relation</i>
Labelle (1996)	dimension cognitive un ou des <i>objets</i>	Aspects relationnels Un ou des sujets
Astolfi (1997)	Le moment didactique est centré sur la recherche, il est froid et réductionniste	Le moment pédagogique est centré sur l'action, il est chaud et multidimensionnel
Bailly (1997)	Plan général et conceptuel	Réalité singulière de la classe, pratique concrète
Demaizaire & Debuissou (1992)	La didactique relève d'une recherche disciplinaire	La pédagogie opère une mise en œuvre pratique
Develay (1992)	La didactisation (du savoir) ou transposition didactique	Le contrat didactique ou pédagogique
Legendre (1988)	La relation didactique relie l'agent (enseignant, moyens et processus) et l'objet (les objectifs)	La relation pédagogique se trouve au centre de la situation pédagogique ; elle est formée de l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et de didactique.

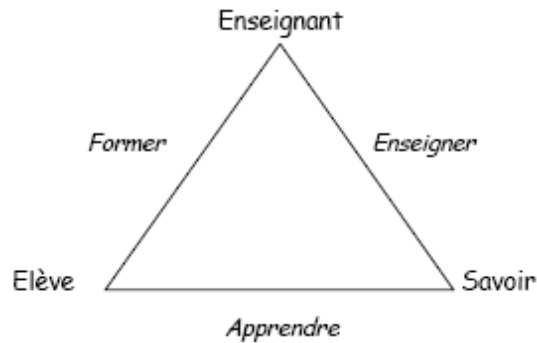
Nous pouvons déduire de ce tableau que l'objectif de la didactique est d'« enseigner » des savoirs à quelqu'un. Elle est basée sur la relation entre l'enseignant et le savoir ; sa dimension est cognitive. Alors que la pédagogie cible la relation entre l'enseignant et l'apprenant et son aspect est plutôt relationnel. De plus, la didactique est l'étude d'une discipline et des savoirs qu'elle renferme en s'intéressant au processus d'apprentissage du contenu disciplinaire ; alors que la pédagogie est orientée vers les pratiques d'élèves en classe, elle s'intéresse aux modes de relation entre les individus et aux conditions de travail dans le processus d'apprentissage. Même si la didactique et la pédagogie « renvoient à des champs théoriques distincts par leurs contenus, leur histoire, leurs référents, leurs domaines d'application ... dans la pratique de la classe, l'enseignant est indissolublement pédagogue et didacticien » (Halté, 2005 : 23). Si on donne à la pédagogie « le sens général de tout ce qui concerne l'action d'éduquer, c'est la didactique qui fait partie de la pédagogie » (Cuq, 2003 : 189), et quand on parle de didactique c'est pour « indexer le pôle des contenus et de pédagogie pour désigner celui des moyens » (Halté, 1992 : 3). Enfin, comparer ces deux démarches met en lumière les relations qui surgissent entre l'apprenant, l'enseignant et le contenu à transmettre. Les triangles didactique et pédagogique éclairent ces relations.

1.2.2. Le triangle pédagogique

Pour Jean Houssaye (1988), la situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, elle est caractérisée par le jeu qu'entretiennent 2 des 3 actants au dépend du 3^{ème}, « exclu ou s'excluant, et occupe la place de mort [...] ou à défaut, se mettre à faire le fou (il va tenter d'empêcher la tranquille relation espérée entre les deux autres » (Duplessis, 2007 : sitographie). La mort dont il est question est la mort du jeu de bridge précise Houssaye (1993) :

« ses cartes sont étalées sur la table et on le fait jouer plus qu'il ne joue. Mais son rôle est indispensable car sans lui, il n'y a plus de jeu. On ne peut s'en passer, mais il ne peut jouer qu'en mineur, sa place étant assignée, définie déroulée par les autres, véritables sujets de la situation » (cité par Vellas, 2007 : sitographie).

Figure 8 : Triangle pédagogique de Jean Houssaye 1988



Cette schématisation permet de dégager trois processus distincts selon les axes privilégiés :

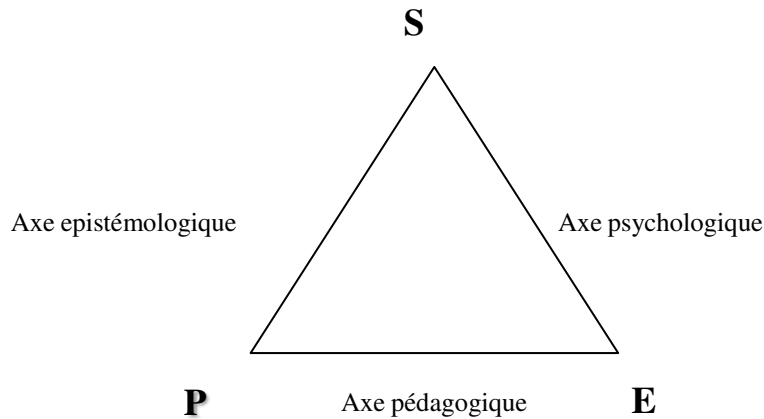
- « enseigner » qui privilégie l'axe professeur-savoir (l'élève est exclu du jeu),
- « former » qui privilégie l'axe professeur-élèves (l'appropriation de savoir n'est plus la priorité),
- « apprendre » qui privilégie l'axe élèves-savoir (l'enseignant s'efface pour interférer le moins possible entre l'élève et le savoir).

La relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'enseigner. La relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus de former. La relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour apprendre. Après avoir décrit et expliqué le triangle pédagogique de Houssaye, privilégiant « *une relation binaire* », nous passons au système didactique exprimé en modèle ternaire : le triangle didactique.

1.2.3. *Le triangle didactique*

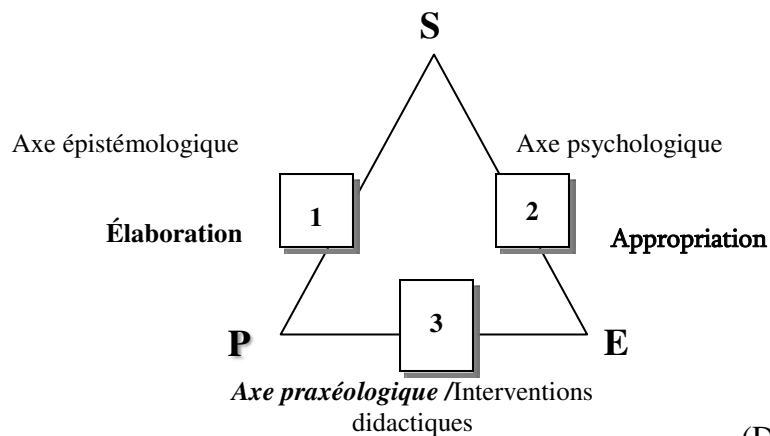
Aborder ce système didactique impose de faire référence à Yves Chevallard. Pour ce didacticien de mathématiques, « *la didactique s'intéresse au jeu qui se mène entre un enseignant, des apprenants et un savoir (disciplinaire), le savoir « enseigné »* » (Duplessis, 2007 : sitographie). Trois éléments alors organisent le système didactique, selon le schéma suivant, devenu la figure emblématique de la réflexion didactique selon Laglande :

Figure 9 : Le système didactique selon Laglande (1997)



Selon Duplessis (2007), ces trois axes servent à désigner des recherches, des travaux, des pistes, des entrées possibles à la réflexion dont le système didactique est l'objet. Ce système didactique détermine trois axes, toujours à partir des relations nouées entre les trois pôles, mais ces interactions vont servir à caractériser des points de vue particuliers quant au rapport au savoir. Elles vont conditionner des points heuristiques selon trois approches disciplinaires, à la fois distinctes et complémentaires : l'approche épistémologique (l'axe Savoir \hat{R} Enseignant/P), l'approche psychologique (l'axe Enseignant/P \hat{R} Elève) et l'approche pédagogique (axe Elève \hat{R} Savoir).

Figure 10: Les trois heuristiques de la recherche didactique



(Duplessis, 2007 : sitographie)

Tout d'abord, dans l'axe 1, la dominante épistémologique, désigne l'élaboration didactique des contenus d'enseignement. Il s'agit d'analyser et de produire des savoirs à enseigner, en tenant

compte du développement cognitif des élèves concernés, et donc de leur présentation ainsi que du choix d'une terminologie facilitatrice. Alors que l'axe 2 est réservé à la dominante psychologique, ou psycho-cognitive, désignant la problématique d'appropriation de ces contenus par les élèves. Sur cet axe Elève-Savoir se joue le processus de l'« *appropriation didactique* » (Halté, 1992). Ce registre puise aux sources de la psychologie génétique piagétienne et constructiviste, partant de l'idée que l'élève construit ses connaissances. Enfin, l'axe 3 est consacré à la dimension praxéologique, Cet axe sert de cadre à l'étude des conditions de l'« *intervention didactique* » (Halté, 1992). L'épithète « praxéologique » fait référence au « *système de tâches complexes et plurielles qui sont dévolues à l'enseignant dans la gestion de la situation didactique. Ce sont des tâches composées, articulant théories et techniques, qui sont orientées vers l'action et la recherche d'efficacité* » (Duplessis, 2007 : sitographie). Mais cet axe s'intéresse aussi à la nature des relations que l'activité de médiation des savoirs instaure entre les élèves et l'enseignant, au type de contrat didactique qui s'établit aussi entre les deux, aux régulations nécessaires du décalage entre la temporalité de l'enseignement et la temporalité de l'apprentissage ainsi que les styles d'enseignement.

Ainsi, nous pouvons constater que la réussite de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère au sein de la classe dépend de plusieurs facteurs et nécessite des stratégies et des savoirs ainsi qu'une ambiance interactive motivante favorable à l'acquisition de la compétence communicative. Etant donné que les compétences orales de communication en langue maternelle sont développées en famille et dans l'environnement social de l'individu, en français langue seconde « *il est nécessaire de considérer que les apprentissages doivent intégrer le développement d'aptitudes orales tant en production qu'en compréhension* » (Dumont & al, 2000 : 8), pour cela, une pédagogie de l'oral semble indispensable

1.3. Les approches pédagogiques de l'oral)

Mais construire la pédagogie de l'oral n'est pas simple ; cela constitue, selon Perrenoud « *une entreprise de longue haleine, continue et cohérente* » (1991 : 34) parce qu'en classe, il faut prendre en considération la place de la communication orale ainsi que ses fonctions. Perrenoud affirme aussi que la rénovation de l'enseignement du français offre une valorisation de la maîtrise pratique de la langue, tout en la distinguant du savoir « sur » la langue, et que cette

maîtrise ne peut s'acquérir que par une « *pratique langagière soutenue inscrite dans la véritable situation de communication* » (1991 : 35). Une pédagogie de l'oral n'est rien d'autre qu'une « *pédagogie active et interactive dans l'ensemble des disciplines, qu'une gestion du groupe-classe et du plan d'études favorisant constamment la participation des élèves, le dialogue, la concertation, le travail en groupe* » (Perrenoud, 1991 : 37). Alors, une pratique véritable est une condition nécessaire pour acquérir une maîtrise orale communicative. Et puisque la pédagogie de l'oral implique le fonctionnement du groupe-classe qui se base sur la participation des élèves, sur l'interaction entre les acteurs de classe et sur le travail de groupe pour forger les savoirs et les savoir-faire, cette pédagogie se développe dans trois directions : la construction, l'interaction et la métacognition.

1.3.1. Approche constructiviste

L'enfant, en découvrant son milieu ou son environnement, rencontre des perceptions, des enseignements « *et de ce fait le langage est considéré lui aussi comme un objet cognitif participant aux progrès du développement de l'intelligence* » (Cuq, 2003 : 53). L'apprentissage constructiviste se base sur l'idée que l'activité de l'apprenant et de son rôle joué « *dans l'établissement de la relation entre situation et réponse* » (Cuq, 2003 : 53), entraîne que « *les savoirs et les savoir-faire sont construits élaborés par les élèves eux-mêmes* » (Martin, 1991 : 207). Cuq ajoute « *L'existence d'une activité mentale de réaménagement des données ou d'élaboration d'une représentation est une des conditions primordiales d'un tel apprentissage* » (Cuq, 2003 : 53).

L'enseignant est alors « *considéré comme médiateur, [et sa fonction] consiste à aider l'élève à construire le raisonnement logique* » (Perraudau, 1996 : 151). L'enseignant anime sa classe par des activités impliquant les élèves et les amenant à résoudre des problèmes, tout en les guidant vers l'apprentissage et en « *favorisant la mise en place des mécanismes métacognitifs* » (Martin, 1991 : 208), susceptibles de stimuler l'apprenant à construire ses savoirs. L'oral, en classe, est donc un moment où l'élève peut apprendre à parler avec l'autre, penser avec lui. Il est un « *canal de transmission et/ou de construction des savoirs dans l'espace de la classe* » (Maurer, 2001 : 11). Ainsi, l'oral constitue une étape dans la construction du savoir linguistique et non-linguistique, par l'intermédiaire des interactions. « *L'oral s'avère un moment où l'élève doit*

apprendre à parler avec l'autre pour penser avec lui, à apprendre à tirer bénéfice des interactions avec ses pairs et le maître pour construire des savoirs » (Caillier, 2003 : 12). On en déduit que les savoir-faire ne se forment qu'avec une expérience dense, quotidienne, variée et même parfois redondante de la parole pour amener l'apprenant à l'acquisition de la langue.

1.3.2. Approche interactive

Entre 1920 et 1960, deux pédagogies, celle de Freinet et celle de F. Oury, proposent de multiplier les situations de communication orale à l'école pour l'apprentissage de la vie démocratique. Ces deux pédagogies encouragent la prise de parole en classe de la part des apprenants, non pour apprendre à parler mais plutôt pour « *faire vivre au sein de l'école les valeurs républicaines et démocratiques* » (Maurer, 2001 : 32). Pour pouvoir s'exprimer et apprendre, « *créer un contexte stimulant les interactions aussi bien entre les élèves et entre les élèves et le maître qu'entre les élèves et l'objet d'enseignement* » (Martin, 1991 : 207) paraît nécessaire et contribue à « *faire progresser les élèves dans la maîtrise de la langue française* » (Maurer, 2001 : 11). Mais prendre la parole en classe met l'apprenant dans une situation délicate, sa confiance en soi est mise à l'épreuve, il est placé sous le regard des autres et face au message à prononcer de point de vue formel et sémantique. Cicurel en parle :

« l'interaction a un effet sur les affects et l'image que l'individu se fait de lui-même. Ainsi, faire une erreur devant une assistance, ou le faire plusieurs fois de suite, met en jeu des émotions qui peuvent avoir un effet sur les facteurs cognitifs » (Cicurel, 2002 : 155).

C'est pourquoi « *dans la salle de classe, la prise en compte des apprenants comme personnes, la qualité des relations enseignants-apprenants ainsi que le climat général de la classe* » (Cordier-Gauthier, 1995 : 41) constituent des facteurs indispensables à une pratique efficace de l'interaction. Donc concevoir des situations qui favorisent des échanges authentiques et qui stimulent la prise de parole des élèves en classe paraît important pour acquérir une langue tout en instaurant des rapports sociaux susceptibles de contribuer à améliorer l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. En effet, les apprenants quand ils prennent la parole dans des contextes variés peuvent « *enrichir leurs procédés d'expression et [...] contribuer à une maîtrise des structures syntaxiques nécessaire à la formulation précise d'une pensée qui doit devenir chaque jour plus complexe* » (Maurer, 2001 : 11). Enfin, aménager des situations

d'apprentissage favorise la construction des compétences des apprenants quand ils sont mis dans une situation d'interaction vu que les savoirs ne sont pas à transmettre mais plutôt à construire. Nous reviendrons sur cet aspect interactif dans la dernière section de ce chapitre.

1.3.3. *Approche métacognitive*

Le préfixe « méta » qui se trouve dans métacognitif désigne « *une entité réflexive qui prend pour objet elle-même ou une entité de même nature* » (Cuq, 2003 : 164). Cela signifie que cette dimension de la pédagogie consiste à stimuler la réflexion des élèves « *sur les connaissances qu'ils ont de leur propre fonctionnement cognitif* » (Martin, 1991 : 208). C'est pourquoi des moments de réflexion de la part de chaque apprenant s'imposent pour lui apprendre à s'auto-évaluer et à réviser ses manières d'agir ainsi que les procédures utilisées. Les questions posées aux apprenants sont aptes à développer leur processus métacognitif : « *faire des élèves des experts non seulement dans l'art de répondre aux questions mais aussi et peut-être avant tout dans celui d'exposer* » (Martin, 1991 : 210). Le professeur est amené à proposer des situations de communication en classe qui poussent les apprenants à discuter, à réfléchir, à résoudre des problèmes donc à entamer des discussions :

« *on invite les élèves, par une série d'activités de comparaison, ou de réécriture, à prendre conscience des spécificités linguistiques du français oral (morphosyntaxiques et lexicales, principalement) que l'élève est habitué à pratiquer, par rapport au français écrit, que l'école attend de lui dans nombreuses situations de communication* » (Maurer, 2001 : 12).

Le jeu des questions-réponses au sein de la classe contribue à l'apprentissage des élèves et le rôle du maître consiste non à poser des questions et évaluer mais à être un « *catalyseur* » (Martin, 1991 : 210) qui pousse les apprenants à réfléchir et à expliciter leurs stratégies de résolution des problèmes. Les trois questions que le maître doit poser et que les élèves se posent eux-mêmes sont d'après Schoenfeld (cité par Martin, 1991 : 212):

- « *que faites-vous ?*
- *Pourquoi faites –vous cela ?*
- *Si ce que vous faites en ce moment est couronné de succès, en quoi cela vous aide-t-il à trouver la solution ? »*

Ces questions posées dirigent le fonctionnement de la classe vers le mode de la discussion et ces échanges seront caractérisés par la prise de parole des apprenants car tous seront concernés par ces questions. L'enseignant va opter pour le questionnement didactique qui constitue une « *tactique privilégiée pour obtenir des réponses concluantes permettant aux élèves l'acquisition de nouvelles connaissances* » (Nonnon, 1990 : 149). Notons que ce type de pratique s'oppose au mode dominant de questionnement basé sur la récitation très souvent utilisée dans la plupart des cultures scolaires.

Pour conclure cette partie consacrée à la pédagogie de l'oral, nous référons aux idées de Norman (traduites par Martin 1991 : 218) qui affirme que nous ne pouvons pas attendre des apprenants qu'ils apprennent si nous ne leur enseignons rien sur la façon d'apprendre. S'ils n'arrivent pas à résoudre les problèmes c'est parce que nous ne leur enseignons pas comment les résoudre, s'ils ne se rappellent pas des notions, c'est parce que nous ne leur enseignons pas l'action de la mémoire. Donc, le but de la pédagogie en classe est de favoriser la communication, de construire les savoirs et de stimuler la réflexion des apprenants pour qu'ils puissent communiquer verbalement sur ces savoirs et leur apprentissage. Pourtant le problème de l'introduction de « l'oral » en classe, vu les liens qu'il entretient avec l'écrit, se pose en français langue maternelle comme en français langue étrangère, les courants méthodologiques s'y intéressent à des degrés variés.

1.4. Les courants méthodologiques de l'apprentissage

Par rapport à l'écrit, « *la composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE* » (Cuq, 2003 : 182). Les méthodes traditionnelles s'occupaient exclusivement du texte et de la langue écrite. Elles ne recouraient à l'oralité que pendant les séquences de lecture à haute voix et quelques exercices grammaticaux, comme le constate Rosier : « *l'histoire de la didactique montre le mépris de la méthode grammaire/traduction envers l'oral, toujours rangé du côté du spontané, du Ludique, de l'expression débridée, source de chahut* » (2002 : 87). L'oral était considéré comme une source de chahut, une source de désordre par rapport à l'écrit, celui-ci estimé comme normatif, où s'inscrit un ordre, parce que l'oral comme nous avons mentionné est source de l'imprévu et

« *heurte de plein fouet la morale et la norme [...]. L'oral plonge celui qui parle dans l'immédiat et l'instantané* » (Suffys, 2000 : 29).

Les méthodologies audio-orales et les méthodes audio-visuelles accordaient à l'oral une place importante dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Tout d'abord, les méthodes audio-orales, inspirées du distributionnalisme, « *accordaient à l'oral une place prédominante, visible par le recours au magnétophone et au laboratoire de langue : les débuts des apprentissages étaient uniquement oraux* » (Cuq, 2003, 183), de plus, les méthodes audio-visuelles ont privilégié aussi l'oral, les images sont présentées à l'élève sans aucune représentation écrite du dialogue. Cependant, selon Cuq (2003), toutes ces approches faisaient de l'oral un moyen d'enseignement plus qu'un objectif parce que les structures de la langue étaient visées plus que les fonctionnements oraux de la communication et leurs implications linguistiques».

Depuis les années 1970, avec les approches communicatives, l'oral est devenu un objectif à part entière en mettant en œuvre de nouvelles techniques comme, par exemple, les jeux de rôles et les simulations globales. Les aspects non verbaux sont pris en compte comme les éléments paralinguistiques, les gestes et les mimiques. Tandis que « *dans les pratiques de classe, l'écrit prend le dessus sur les activités de l'oral employé comme une passerelle pour l'apprentissage de l'écrit* » (Alrabadi, 2011 : 18). Les manuels ont consacré une place à deux genres d'activités ciblant la production orale:

- « *L'apprentissage de la réalisation d'actes de paroles (saluer, se présenter, parler de son état de santé ...)*
- *La maîtrise de genres oraux (explicatifs, narratifs, argumentatifs)* » (Cuq, 2003 : 183).

Enfin, dans le souci d'acquérir une compétence communicative à l'oral et à l'écrit l'enseignement du français s'est penché vers une nouvelle voie : la compétence de communication que nous allons aborder ultérieurement.

1.5. Conclusion

Diverses sont les méthodologies de l'oral et multiples sont les responsabilités de l'enseignant en classe, celui-ci assume le rôle du pédagogue et du didacticien, puisque « *didactique et pédagogie*

s'appliquent toutes deux aux processus d'acquisition et de transmission des connaissances » (Develay, 1998 : sitographie). Doté du savoir, il le transmet à l'apprenant afin d'amener celui-ci à l'apprentissage réussi en le guidant vers la réflexion et vers la construction du savoir par l'intermédiaire de l'interaction. Celle-ci constitue le moyen essentiel pour l'enseignement et l'apprentissage de l'oral et par conséquent de la langue.

2. Définitions et spécificités de l'oral

L'oral, cette capacité de s'exprimer, constitue une « *faculté de parler propre à l'être humain* » (*Dictionnaire encyclopédique*, 2001 : 56). Plusieurs théoriciens tentent de le définir et d'éclaircir les différentes dimensions et la multitude des notions qu'il peut véhiculer, soit au niveau social soit au niveau didactique.

2.1. Définitions

Le terme « oral » est ambigu et prête à confusion. Pour pouvoir le comprendre, nous allons en présenter différentes définitions. Commençons par le *Petit Robert* qui oppose l'oral à l'écrit et l'explique de la manière suivante : « *qui se fait, se transmet par la parole* » (Le Petit Robert, 1987 : 1317). Cela souligne que la parole articulée ou prononcée est la condition primordiale de l'existence de l'oral. A leur tour, les didacticiens Dolz et Schneuwly, en l'opposant à l'écrit, le définissent d'un point de vue étymologique et phonétique:

« Le terme oral, du latin os, ovis (Bouche), se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout ce qui se transmet par la bouche. Par opposition avec l'écrit, l'oral se rapporte au langage parlé, réalisé grâce à l'appareil phonatoire humain. » (Dolz & Schneuwly, 1998 : 51).

Alors, l'oral est non seulement la parole qui passe par la bouche, mais cette « *capacité de communication au moyen de signes verbaux* » (Cuq, 2003 : 147), et à travers lequel nous communiquons. L'oral comprend la parole, le langage et la langue qui permettent à l'individu de communiquer et d'interagir, mais il est aussi la pensée, le discours, l'identité, l'affectivité et les émotions, selon Jean Marc Colletta qui explique ce terme polysémique en proposant une palette de définitions en dix notions :

- « - l'oral c'est le langage : (c'est la) faculté humaine de produire et comprendre des énoncés en langue naturelle.
- l'oral c'est la langue : (il s'agit de la) langue du linguiste, (de la) langue du sujet locuteur auditeur, (et de la) langue des idiomes conventionnels.
- l'oral c'est la norme : les conduites orales sont des conduites sociales, prendre la parole c'est donc se soumettre aux jugements d'autrui.
- l'oral c'est la parole qui met en jeu les systèmes : auditif, cérébral, articulatoire.
- l'oral c'est la pensée car les langues sont des outils de représentations du réel. Elles permettent l'évocation d'événements passés, la construction de mondes imaginaires.
- l'oral c'est l'interaction: la communication, l'échange d'informations dans un contexte spacio-temporel. Communiquer à l'oral implique des partenaires qui interagissent.
- l'oral c'est la conversation : parler c'est agir par la parole, c'est produire des actes de discours.
- l'oral c'est le discours : parler c'est produire des discours. Il y a des discours monogérés et des discours polygérés.
- l'oral c'est l'identité et la subjectivité: prendre la parole c'est « exposer sa face », c'est donc prendre des risques.
- l'oral c'est l'affectivité et les émotions: il y a des données qu'on ne contrôle pas car nos paroles cimentent notre relation à l'autre. Les jeux et enjeux relationnels sont permanents dans les situations de parole » (Colletta, 2002 : 38).

Colletta offre une panoplie de notions explicatives relatives à l'oral, qui recouvre plusieurs niveaux : l'éthique, le social, le linguistique, l'anatomie, l'intellectuel, le communicationnel, le linguistique, le conversationnel, le subjectif, l'affectif et le culturel. Pourtant Colletta n'est pas le seul à attribuer à l'oral de telles dimensions, Halté, lui aussi met l'accent sur les aspects culturels et sociaux de l'oral en constatant qu'il est chargé « des valeurs positives de la formation et de l'expression de la pensée, l'oral, en même temps, est senti comme le perpétuel champ d'affrontement de valeurs sociales et culturelles » (Halté, 2005 : 12). Le Cunff, à son tour, affirme que l'oral, constitue un moyen pour construire la pensée puisqu'il est : «fondamentalement lié à la pensée en construction, à la mise en place de démarches intellectuelles, c'est l'oral réflexif ou l'oral pour apprendre » (2002 : 30). Donc, l'oral ne permet pas seulement de construire la pensée, la personne sociale et l'identité mais il est aussi un moyen pour apprendre parce que l'enfant qui prend la parole en classe « existe ainsi en tant que personne et que futur citoyen. » (Le Cunff, 2002 : 30). Cela lui procure la possibilité de construire son identité, voire sa personne sociale. Cet aspect communicatif et structurant de l'oral est repris par Munier et Miller qui, tout en mentionnant son acquisition naturelle en langue maternelle et sa dimension interactive, affirment que l'oral suppose tout d'abord une acquisition

naturelle et qu'il « *s'inscrit d'entrée de jeu dans une situation de communication où le contexte participe très largement de la construction du sens, enfin, la dimension interactive y est primordiale.* » (Munier & Miller, 2005 : 79). L'acquisition de l'oral constitue aussi « *une des premières et principales acquisitions que l'individu peut avoir l'impression d'avoir effectuée lui-même seul* » (Bautier-Castaing, 1977 : 27). Cela est surtout valable pour un francophone natif qui « *arrive à l'école sachant parler alors qu'il ne sait généralement ni lire ni écrire* » (Halté, 2005 : 12), alors que les apprenants dans notre contexte arrivent à l'école connaissant quelques termes français relatifs aux salutations quotidiennes, au remerciement ou aux titres de respect. Ils apprennent alors le français tant à l'oral qu'à l'écrit à l'école et non en famille.

Enfin, l'oral, d'après ces définitions, s'inscrit dans une perspective didactique complexe; c'est un concept qui relève de plusieurs domaines comme la linguistique, le conversationnel, la pragmatique, l'interactionnel et le communicatif. Il est à l'intersection d'un ensemble de plusieurs composantes : c'est l'oral enseigné et appris, l'oral de l'interaction, de la pensée et de l'identité, du respect des règles, des jugements des autres et de l'expression des sentiments, voire des émotions et aussi de la communication sociale. L'oral, « *ce phénomène linguistique* » (Bouchard, 2004 : 81) pluriel, est le reflet du savoir, l'expression de soi, le miroir de l'identité, il constitue l'outil fondamental de communication, et donc un élément important de la classe, tout en étant un objet d'apprentissage.

2.2. Richesse et complexité du code oral

Pour mieux comprendre et cerner les spécificités de l'oral, on peut l'opposer, au moins dans un premier temps, à l'écrit, comme le font souvent les enseignants. Roulet et Léon, tout en opposant l'oral à l'écrit, mettent en évidence la richesse de ce code ainsi que sa complexité. Léon affirme que l'oral est « *un code beaucoup plus complexe, plus riche que l'écrit* » (Léon, 1977 : 9) et Roulet à son tour mentionne que « *l'oral n'est pas un parent pauvre de l'écrit ; en fait, il est même beaucoup plus riche et plus complexe* » (Roulet, 1991 : 46). En outre, Besson met en lumière la différence entre l'écrit qui exprime le corps mais d'une manière silencieuse et différée alors que l'oral expose « *la personnalité des locuteurs immédiatement et brutalement* » (Besson, 1999 : 42). Mais ces affirmations ne suffisent pas à épuiser les spécificités de l'oral. D'autres éléments y contribuent comme le silence, l'immédiateté ainsi que les moyens para-verbaux.

2.2.1. Les éléments non linguistiques de l'oral

Pour mieux saisir la complexité du code oral et sa caractéristique essentielle, reprenons la question posée par Jean François Halté ainsi que sa réponse : « *qu'est-ce qu'il y a d'absolument spécifique dans l'oral ? Pratiquement rien, au plan linguistique, en dehors du fait que l'oral passe par la voix tandis que l'écrit passe par le graphisme* » (Halté, 2002 : 17). Mais la question est-elle aussi simple ? Pas vraiment, car l'oral caractérisé par son « *aspect prosodique de la vocalisation* » (Léon, 1977 : 9) exige l'emploi non seulement de composantes linguistiques, mais aussi d'une variété de moyens non linguistiques, para verbaux. Si la prosodie⁵⁶ est absente du code écrit, elle domine l'oral. Les faits prosodiques composés de pauses, de débit et d'intonation qui lui sont propres fonctionnent « *souvent de manière redondante avec les gestes et les mimiques* » (Fillol & Mouchon, 1977 : 4). Ceux-ci accompagnent, tout discours oral, font entièrement partie « *du procès de communication et influent sur le contenu du message* » (Fillol & Mouchon, 1977 : 5). Donc, l'oral se caractérise non seulement par l'utilisation des moyens linguistiques ou prosodiques mais aussi par l'emploi des signes de systèmes sémiotiques non langagiers : « *c'est ainsi que des mimiques faciales, des postures, la gestuelle du corps au cours de l'interaction communicative vont venir confirmer ou infirmer le codage linguistique et /ou prosodique, parfois même s'y substituer.* » (Dolz & Schneuwly, 1998 : 51), et tous ces éléments doivent prendre place dans une didactique de l'oral complète, surtout en langue étrangère, car ils peuvent changer d'une culture à l'autre.

Nous pouvons affirmer que nombreux sont les éléments qui contribuent à la communication orale. Dolz et Schneuwly répartissent et subdivisent les moyens non linguistiques en les classant dans les rubriques suivantes :

- « *Moyens paralinguistiques : qualité de la voix, mélodie, débit et pauses, respiration, rires, soupirs.*
- *Moyens kinésiques : attitudes corporelles, mouvements, gestes, échanges de regards, mimiques faciales.*

⁵⁶ Prosodie : « *du grec prosôdia (chant pour accompagner la lyre, variation dans le niveau de la voix, prononciation d'une syllabe accentuée), puis du latin prosodia (accent tonique, quantité des syllabes). Ensemble constitué de l'accentuation, de l'intonation, du rythme et de la tonologie* » (Nuchèze (de) & Colletta, 2002 : 157-158).

- *Position des locuteurs : occupation des lieux, espace personnel, distances, contact physique.*
- *Aspect extérieur : habits-déguisements-coiffure-lunettes-propreté.*
- *Aménagement des lieux : lieux, aménagement, illumination, disposition chaises, ordre, ventilation, décoration.» (Dolz & Schneuwly, 1998 : 57).*

Par conséquent, tous ces éléments contribuent à la communication orale qui est, selon Jean-François Halté une « *association entre le verbal et le non verbal* » (2002 : 16). Dans le domaine de la communication, tout est expressif : l'accent qui accompagne la voix, la modulation de la position des accents toniques, le débit et la longueur des pauses sont révélateurs de la culture et du savoir de l'interlocuteur parce que « *l'oral est le médium de la reconnaissance sociale* » (Halté, 2002 : 16). Cela nous amène à reprendre les paroles de Frédéric François :

« *L'oral n'est pas que ce qui sort par la bouche, mais ce qui est soutenu par le corps de soi et de l'autre, les regards, et tout ce qui donne un contexte aux paroles et en même temps, les commente* » (François, 2002 : 57).

Force de constater que depuis le début de notre essai de définition, la définition de cette notion s'est complexifiée et enrichie, entre autres par ses dimensions corporelle et sociale.

2.2.2. *L'immédiateté de l'oral*

Après avoir souligné la spécificité de l'oral au niveau des moyens linguistiques et paralinguistiques, nous allons présenter une deuxième distinction au niveau de son mode de production. Claire Blanche-Benveniste met l'accent sur cette différence : « *l'oral est ordinairement produit en temps réel, tandis que l'écrit est ordinairement le résultat des processus de retouches qui en diffèrent la présentation* » (cité par Halté, 2002 : 17). L'oral se distingue donc de l'écrit, dans la mesure où celui-ci pourrait être révisé, corrigé, tandis que l'oral, quand il est « *produit en temps réel, inventé dans le feu de l'action, au fur et à mesure du déroulement de l'événement, est proposé nécessairement à l'interlocuteur « tel quel », sans apprêt* » (Halté, 2002 : 16). Il n'est toujours qu'un brouillon, il peut manifester tous les accidents linguistiques et toutes les erreurs syntaxiques du premier jet. Ce caractère spontané attribué à l'oral ainsi que la possibilité d'être une ébauche par rapport à l'écrit, met en évidence la possibilité de défaillances et d'hésitations qui, faisant partie de l'oral à enseigner, aboutissent

parfois à des moments silencieux qui pourraient ponctuer le discours oral, moments qui ne sont pas vides de sens : c'est le phénomène particulier qu'on appelle l'oral silencieux.

2.2.3. *L'oral silencieux*

Afin de comprendre un message et réfléchir avant de répondre, le locuteur ou l'apprenant a besoin parfois d'un certain temps de réflexion, d'élaboration, un silence, qui crée un léger décalage de quelques secondes - ou parfois plus - indispensables :

« pour qu'il ait le temps d'actualiser la réponse ; ce temps d'actualisation est à la fois encyclopédique (retrouver les objets du monde dont on parle et les mettre en relation), et cognitif et linguistique (le décalage dans le temps, même minime, éloigne le message de l'autre, sur lequel on va de ce fait moins s'appuyer) »
(Laparra, 2002 : 35).

A l'oral, le silence *« du parleur et des écouteurs fait aussi partie de l'atmosphère, de l'entente ou de l'éloignement »* (François, 2002 : 57), il n'est pas un vide, il pourrait être celui de *« la concentration, du travail intellectuel »* (Laparra, 2002 : 35), un moment où *« s'établit entre les interlocuteurs une relation de connivence qui se passe de paroles »* (Besson, 1999 : 43) mais il peut signifier aussi une incapacité à s'exprimer. Cette ambivalence fait partie des éléments à enseigner. L'oral silencieux peut recouvrir des paroles et des réflexions qui ne se verbalisent pas de façon sonore et qui témoignent de la participation de certains locuteurs (ou élèves) sans qu'on les entende toutefois.

Ainsi, l'oral véhicule une diversité de messages et de significations, d'abord le sens des paroles prononcées, ensuite par la manière avec laquelle elles sont prononcées, le débit, l'accent et le silence qui les accompagnent, tout est porteur de sens. Même l'ambiance, le lieu, l'attitude des interlocuteurs, les mimiques et les gestes entrent en jeu et influencent la situation de communication. C'est pourquoi l'oral est non seulement riche et complexe comme nous l'avons déjà mentionné mais il est vaste et tentaculaire, touchant plusieurs domaines scientifiques comme la linguistique, l'interaction, la culture, le savoir, la pragmatique et le situationnel et donc assez complexe à enseigner. Nous allons considérer l'oral à la manière de Bouchard sous six angles différents, nous allons l'analyser tour à tour comme un phénomène : locutoire, linguistique, discursif, dialogal, interactionnel et situationnel.

2.3. L'oral à enseigner

Robert Bouchard déclare que si l'oral apparaît comme un phénomène :

« simple, évident, anodin, dans notre langue maternelle, c'est parce que nous le pratiquons quotidiennement et depuis toujours. Mais tous ceux qui ont vécu une expérience d'apprentissage d'une langue étrangère ont ressenti, dans cette langue, sa complexité cachée » (Bouchard, 2004 : 82).

Cette complexité réside dans l'emploi vivant d'une langue non-acquise naturellement et dont l'enseignement / apprentissage se réalise dans une institution scolaire. Pour pouvoir comprendre cette complexité, nous présentons les différents niveaux de l'oral.

2.3.1. L'oral comme phénomène locutoire

Nous venons de démontrer que l'oral est une production corporelle, phonétique accompagnée de mimique et de gestuelle. Cette activité locutoire globale, phonique et physique *« est faite d'éléments divers (prosodie, syntaxe,...). Les faits prosodiques – pauses, débit et intonation-, pour le discours ou articulation des phonèmes au niveau des unités plus petites appartiennent en propre à l'oral »* (Fillol & Mouchon, 1977 : 4). Cet oral met en jeu plusieurs phénomènes langagiers spécifiquement audio-oraux. Le locuteur pour formuler son message s'appuie sur des termes qui permettent de faciliter la production ainsi que la réception comme les « alors », les « donc », de même, pour éviter le silence qui pourrait marquer la fin du discours, le locuteur recourt aux phatèmes⁵⁷ aux indispensables « euh » et même à l'allongement de la syllabe finale. De plus, les « appuis du discours », les « alors », les « donc » qui émaillent la prise de parole facilitent la production autant que la réception. Enfin, il faut signaler que les bribes et les reformulations qui apparaissent dans le discours contribuent à régler *« les problèmes de lapsus de difficulté d'encodage en général et sont l'équivalent des ratures de l'écrit »* (Bouchard, 2004 : 92). Donc, le discours oral a besoin de l'appui des marqueurs de structuration de la conversation, ces spécificités phonatoires ne sont pas des « scories » de l'oral mais une

⁵⁷ *« Interjection servant à ralentir le discours, petits mots qui accordant un instant de répit pour réfléchir, petit mot qui sert à vérifier que l'interlocuteur vous comprend bien »* (Wikionnaire : sitographie). Les phatèmes sont des *« appuis du discours, marqueurs de structuration de la conversation »* (Bouchard, 2004 : 93).

indispensable ponctuation et possèdent une fonction interactionnelle tout en étant liés aux dimensions linguistiques.

2.3.2. *L'oral comme phénomène linguistique et interactionnel*

Claire Blanche-Benveniste constate la tendance « à limiter le français parlé à un domaine très étroit, celui du français familier, voire vulgaire » (1987 : 20), parce que l'oral relève du spontané de l'immédiat. Mais en dépit de son caractère spontané, l'oral n'est pas dépourvu de grammaire.

A l'oral,

« les marques grammaticales discrètes pourront s'appuyer sur ou être relayées par des manifestations prosodiques et mimo-gestuelles que l'écrit ne peut qu'ignorer. De même, la situation dans laquelle elles s'insèrent contribue à les rendre moins ambiguës (les déictiques « je, ici, maintenant » (Bouchard, 2004 : 94).

Le locuteur ne peut pas parler comme un livre, il fait des ruptures, des adaptations lexicales, morphologiques, il emploie des méta-commentaires et des marques de reformulations. Donc, l'oral, équivalent « d'un brouillon d'un premier jet », est interactionnel, ce qui signifie que le locuteur en s'exprimant pourrait être influencé positivement ou négativement par l'auditeur : parler avec les amis n'est pas semblable à un entretien avec un directeur. Comme phénomène linguistique, Bouchard fait la distinction entre l'oral monologal et l'oral dialogal. Nous avons un oral dialogal quand « le texte/ discours oral est élaboré collaborativement par l'ensemble des participants à l'interaction alors que dans l'oral monologal le texte/discours est plus classiquement le résultat du travail d'assemblage du seul énonciateur » (Bouchard, 2004 : 96). Pour dialoguer, on se sert de la langue, on choisit notre lexique, on construit des phrases et de cette façon, selon Sylvie Plane (2005), l'oral constitue une manière de travailler, de penser, de construire ce dont on va parler parce que le texte ne préexiste pas à ce qu'on va dire, ce qui contribue à la construction du message en parlant et en s'adressant à l'autre dans une circonstance déterminée.

2.3.3. *L'oral comme phénomène textuel-discursif*

Du point de vue discursif, en s'adressant à son interlocuteur, on utilise une diversité de conduites discursives. C'est ainsi que des marques de structurations audibles, semblables aux marques

visibles de l'écrit, ponctuation et mise en page sont utilisées, il en est de même pour l'organisation du discours, l'utilisation des répétitions ou des rappels. Ces procédés de structuration de l'oral varient en fonction des types et genres de discours, et « *aussi en fonction de considérations externes : importance et nature de l'auditoire, qualité du canal de communication (bruit, distance...) nature des outils sémiotiques utilisés pour une diffusion à distance, radio en direct, enregistrement..* » (Bouchard, 2004 : 100). Le rapport avec l'interlocuteur est donc primordial dans l'oral, même monologal.

2.3.4. *L'oral comme phénomène dialogal et ses unités*

Même dans une situation monologale, celui qui parle est toujours en situation de communication et la communication n'est pas seulement le transfert d'un message mais aussi une action, une influence sur l'autre. L'oral dialogal nécessite un phénomène pragmatique spécifique qui s'intéresse à l'étude de l'utilisation de la langue en situation,

« la première situation, c'est ce qu'on pourrait appeler le co-texte, c.à.d. l'environnement linguistique à gauche et à droite du fait de langue observé et les phénomènes endo-phoriques (internes au texte) correspondants. La deuxième situation c'est le con-texte extra-textuel, humain et matériel dans lequel se réalise et s'enracine le discours » (Bouchard, 2004 : 101).

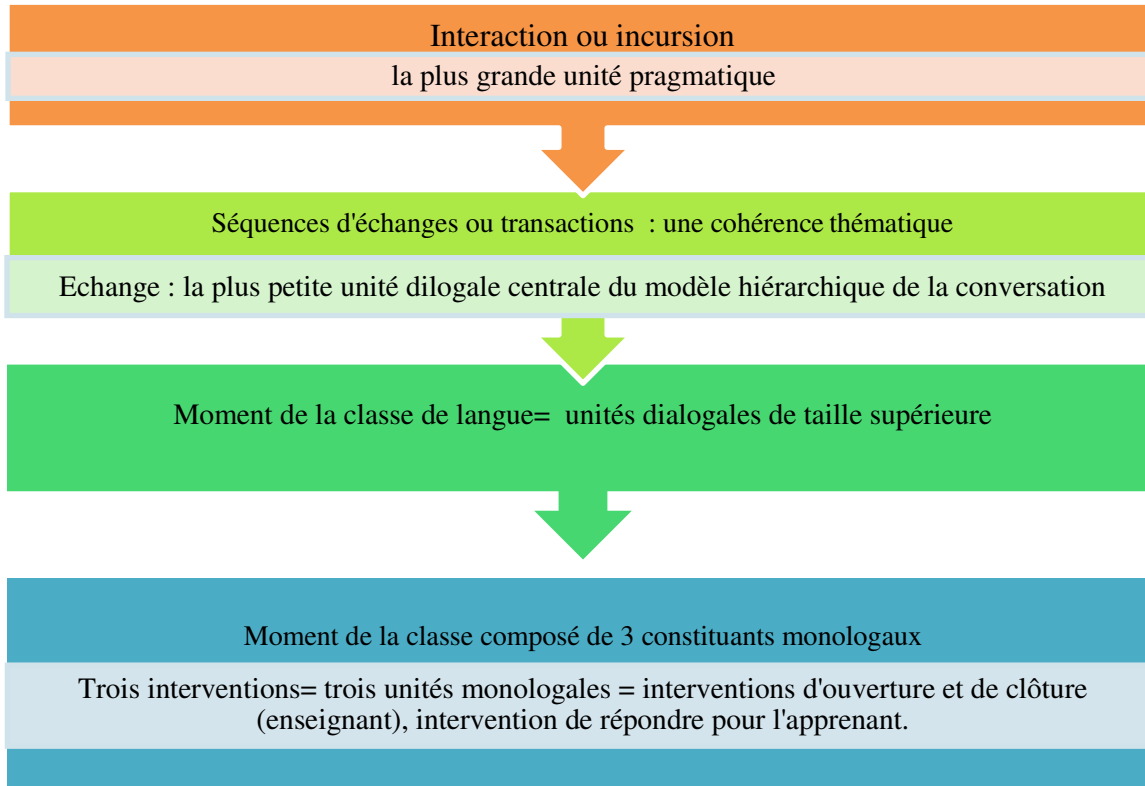
L'oral qui se réalise à travers le « je, maintenant et ici » est facile à repérer linguistiquement. De plus, la pragmatique s'intéresse à la relation qui existe entre les personnes engagées dans l'interlocution ainsi qu'aux actes de langage et à leurs modes de compositions en unités d'ordre supérieur, soit monologiques soit dialogales. Le dialogue de l'oral est composé d'unités,

« la plus grande unité pragmatique, l'interaction (l'incursion chez Roulet 1985) est constituée par l'ensemble des événements verbaux qui se déroulent entre le moment où les interactants se rencontrent et celui où ils se quittent » (Bouchard, 2004 : 102).

Selon Bouchard, l'interaction est composée de plusieurs transactions ou séquences d'échanges définies par une cohésion thématique, celles-ci se décomposent à leur tour en échanges, qui constituent les plus petites unités dialogales. Ainsi, l'échange est l'unité centrale du modèle hiérarchique de la conversation : « *en se combinant avec d'autres échanges, il constitue des unités dialogales de taille supérieure qu'on appelle « moment » de la classe de langue. Il est composé lui-même de deux ou trois constituants monologiques, les interventions* » (Bouchard, 2004 : 103).

Nous pouvons schématiser de la sorte les propos de Bouchard :

Figure 11: Schématisation du phénomène dialogal selon Bouchard



L'échange, en classe, est composé de plusieurs interventions et il se développe de façon ternaire. L'enseignant pose la question, l'apprenant répond puis de nouveau l'enseignant évalue, corrige, répète, encourage ou remercie. Les interventions d'ouverture et de clôture sont traditionnellement réservées à l'enseignant. Enfin, signalons que les interventions sont « caractérisées par leur fonction « illocutoire » initiative (de question, d'ordre, ...) ou réactive (de réponse, évaluation, de remerciement..) » (Bouchard, 2004 : 104), les interactions verbales en classe se caractérisent par une certaine osmose entre la co-locution⁵⁸ et la co-énonciation⁵⁹ chez les participants au dialogue.

⁵⁸ « Quand le maître fait terminer son énoncé par un élève » (Bouchard, 2005 : 152).

⁵⁹ Coénonciation : « solution rationnelle mise en œuvre par les participants à la conversation pour résoudre un problème » (Jeanneret, 1999 : 184).

2.3.5. *L'oral comme phénomène situationnel dans la classe*

Les objets et les circonstances constituant le cadre au sein duquel l'énoncé a été produit peuvent aussi être étudiés. L'interaction verbale en classe n'est pas semblable à celle qui se déroule dans d'autres situations. Il faut tenir compte de la dimension matérielle de la situation des objets que « *les participants manipulent, construisent, modifient de manière coordonnée pour agir ensemble* » (Bouchard, 2004 : 112). Parfois les documents utilisés sont des textes écrits, des chansons, des documents sonores, des séquences filmiques. La dimension sociale a aussi son rôle dans la situation en classe. Chaque participant a un statut, statut qui impose aux acteurs de la classe des droits et des devoirs de parole et d'action.

Pour conclure, disons que cette « entité fluide » qu'est l'oral, est étudiée sous les différents angles par Bouchard. Mais rares sont les individus qui montrent la même habileté à l'oral dans toutes les situations d'interactions. De plus, une prise de parole peut être difficile pour des raisons locutoires (être dans un milieu bruyant) ou des raisons linguistiques (avoir une maîtrise insuffisante du champ lexical correspondant au référent). Mais cette difficulté peut aussi avoir

« *des raisons discursives (incapacité à maintenir le suspens dans une narration orale), ou dialogales (difficulté à comprendre les intentions de l'interlocuteur). Cette difficulté et ces facteurs peuvent enfin se cumuler et relever de raisons plus interactionnelles (manque de pratique du travail de groupe), mais aussi situationnelles (degré de maîtrise de la prise de parole en grand groupe)* » (Bouchard, 2004 : 115).

Enfin, le rôle de l'école est de dynamiser et de faciliter la socialisation de la parole et de la communication. Etudier la compétence de communication s'avère aussi indispensable pour pouvoir comprendre ce qui caractérise toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue.

2.4. Les compétences orales

Avant d'entamer notre étude sur les compétences orales, nous allons parcourir rapidement les définitions et les particularités du terme « compétences ». Les auteurs du CECRL définissent les compétences comme « *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* » (CECRL, 2005 : 15). Elles englobent le « *savoir, savoir-faire et attitudes que l'usager de la langue se forge au fil de son expérience et qui lui permettent de faire face aux*

exigences de la communication par-delà les frontières linguistiques et culturelles » (Robert & Rosen, 2010 : 39). Ainsi deux grands types de compétences sont précisés par le CECRL (2005) : les compétences générales individuelles et les compétences communicatives langagières. Ces dernières seront analysées dans la partie suivante. Quant aux compétences générales de l'apprenant, elles sont répertoriées en « savoirs » (appelés savoirs déclaratifs), savoir-faire (appelés savoirs procéduraux), savoir être et savoir apprendre, ce parcours explicatif concerne les compétences d'une manière globale.

Or pour la compétence orale, Marielle Rispaïl nous procure une explicitation détaillée. Tout d'abord selon elle, l'oral est un savoir linguistique dans la mesure où « *le savoir parler consiste en un savoir sur la parole* » (1998 : 49). Il est aussi un savoir-être communicatif qui s'appuie sur « *la situation suscitant l'oral, sur la nécessité d'être avec l'autre, du comment être, sur l'oral comme dialogue et dynamique, plus que sur la forme des énoncés* » (Rispaïl, 1998 : 50). De plus l'oral est un savoir-faire qui consiste à tisser des liens progressifs et complexes entre le linguistique et le communicatif, entre le scolaire et le social, afin d'intégrer la dimension cognitive de la parole. Enfin, l'oral est un objet d'apprentissage et un outil d'apprentissage. Jouissant d'un double statut, il est employé, à l'école, comme intermédiaire pour apprendre tout en étant un objet d'apprentissage.

Donc, la compétence orale, qui désigne ce que l'individu parlant a comme connaissance de la langue et de son usage, implique la capacité de comprendre, de produire des énoncés et d'interagir d'une manière performante. Celle-ci est « *la manifestation de la compétence d'un sujet dans tout acte de parole* » (Tamissier & al, 1999 : 674). Cette compétence orale est subdivisée en trois composantes complémentaires : la compréhension, l'expression et l'interaction qui se résument par la capacité d'écouter, de comprendre, de produire, de s'exprimer et d'interagir avec l'autre. Nous les décrirons en débutant par la compréhension orale.

2.4.1. La compétence de compréhension orale

La compréhension orale est un processus cognitif qui consiste à recevoir un message sonore et à le décoder afin de saisir le sens fourni par les signifiants phonétiques. Comprendre « *n'est pas une simple activité de réception plus ou moins passive* » (Cuq & Gruca, 2005 : 157), elle ne se

limite pas à comprendre une phrase ou un discours ou à identifier des fonctions communicatives, mais aussi à connaître des règles socioculturelles concernant la situation de communication en question ainsi que les facteurs extra-linguistiques propres à l'oral comme les gestes et les mimiques. C'est pourquoi plusieurs facteurs influent sur la construction du sens chez l'auditeur qui est supposé connaître le système phonologique et la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées. Pourtant pour accéder au sens, il doit également développer une perception auditive et une écoute et suivre les processus de compréhension qui se développent à deux niveaux : cognitif et pragmatique.

2.4.1.1. Facteurs influant la compréhension orale

Dans une situation d'interaction, l'auditeur prévoit ce qu'il va entendre, ce qui va lui être dit, fait des hypothèses sur le sens et la forme, puis il vérifie l'hypothèse après son accès au sens. La difficulté des discours oraux provient de leur polysémie et leur opacité tient « *en particulier, à la supposition lors de leur énonciation d'un dit et d'un non-dit* » (Lebre-Peytard, 1990 : 41). Le « dit » est l'énoncé explicite, clair et complet tandis que le « non-dit » est le discours implicite dont l'interprétation impose le recours à des éléments situationnels extralinguistiques.

Pour cela, la compréhension est toujours « *un procès et non un acquis immédiat et définitif. Il y a des degrés et des étapes dans la compréhension, en fonction de l'évolution de l'apprentissage et des structurations des connaissances auxquelles il donne lieu* » (Coste & Galisson, 1976 : 110). C'est pourquoi l'apprenant débutant n'ayant pas toutes les connaissances requises, linguistiques et extralinguistiques n'arrive pas toujours à déchiffrer le « non-dit » et sera parfois privé de la véritable compréhension d'un message. On voit que, comprendre un message à l'oral est soumis à plusieurs facteurs et suit des processus complexes. Tout d'abord, accéder au sens est « *un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car diverses composantes interviennent tant sur le plan de la perception que de l'interprétation* » (Cuq & Gruca, 2005 : 157). L'interprétation du message dépend de l'attention, du décodage, de la mémoire et de son fonctionnement ainsi que des connaissances antérieures et des caractéristiques du récepteur. L'attention de l'apprenant récepteur peut être influencée par l'ambiance acoustique et les conditions de l'écoute : le local bruyant ou calme, le document sonore exploité audible ou parasite, le magnétocassette usé ou neuf, la salle vaste ou étroite. Cette attention peut être à son paroxysme au début de la matinée alors qu'après des cours difficiles fatigants elle peut être

moins vive. De plus, dans une activité de compréhension orale, la mémoire immédiate ou courte, dite mémoire de travail, entre en jeu pour vérifier les hypothèses, mais celle-ci doit être vidée rapidement pour être remplie par la suite, sinon il y a blocage du processus de compréhension.

2.4.1.2. Processus de compréhension de point de vue cognitif

Du point de vue des processus cognitifs mis en jeu, la compréhension ou le décodage du message chez le récepteur peut être décrite selon deux processus : le processus sémasiologique (de la forme au sens) et le processus onomasiologique (du sens à la forme). Le premier modèle *«consiste à discriminer, segmenter et interpréter le texte. La signification du texte est directement issue de ce traitement, et sa compréhension par l'auditeur est donc très dépendante de la discrimination des formes »* (Carette, 2001 : 127). L'auditeur s'appuie sur les signes sonores et graphiques pour interpréter l'information et exécute ainsi des opérations de bas niveau : c'est pourquoi on dit que ce type de procédure va du bas vers le haut. Alors que le second *« implique des opérations de haut niveau est appelé modèle « du haut vers le bas » et il accorde une place prépondérante aux connaissances du sujet pour traiter l'information »* (Cuq & Gruca, 2005 : 158). Cette procédure onomasiologique consiste à faire *« des prévisions de contenus et des formes, et à les vérifier. [...] la signification est donc construite par l'auditeur, et sa compréhension est dépendante de la qualité de ses hypothèses. »* (Carette, 2001 : 127). Les premières hypothèses formulées, d'ordre sémantique, se basent sur le contenu du message à partir des connaissances et des informations qu'il capte au cours du déroulement du message. Puis, le récepteur vérifie les hypothèses émises grâce à la saisie d'indices et de redondances qui ponctuent la communication et qui permettent de confirmer ou de rejeter les hypothèses sémantiques et formelles construites au départ pour arriver à la fin à vérifier ses hypothèses. Selon Cuq et Gruca (2005), trois situations typiques sont possibles en classe de langue à l'oral : soit les hypothèses sont attestées et la préconstruction au sens s'inscrit alors dans le processus global de signification, soit les hypothèses sont démenties et le récepteur reprend alors la démarche afin d'établir de nouvelles hypothèses ou utilise la procédure sémasiologique pour accéder au sens. Si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'attente d'autres indices peut différer la construction du sens ou aboutir à négliger la recherche de la construction du sens.

Nous pouvons conclure que le parcours de compréhension n'est pas simple, il se base sur les efforts du récepteur, sur son besoin de compréhension ainsi que sur ses connaissances antérieures

et sur les éléments apportés par l'énoncé. Ces précisions sont nécessaires pour comprendre ce qui se passe dans la classe et, dans notre cas, pour analyser notre corpus.

2.4.1.3. Processus de compréhension de point de vue pragmatique

Du point de vue pragmatique, le processus de compréhension orale est l'activité de « *quelqu'un qui écoute quelque chose dans une situation donnée pour une bonne raison* » (Gremmo & Holec, 1990 : 35). Cette situation se caractérise par plusieurs éléments qui sont « *l'auditeur, son projet d'écoute, le (s) locuteur(s)* » (Carette, 2001 : 127). Tous les auditeurs n'ont pas le même comportement de compréhension parce que chacun a son identité et ses connaissances, chacun dispose de ses propres facultés et chacun se caractérise par son tempérament et sa personnalité. De même, les messages écoutés par l'auditeur peuvent traiter des sujets variés (historique, social, familial, patrimonial..), et peuvent appartenir à différents types de discours : narratifs, argumentatifs, descriptifs, informatifs et explicatifs. Ajoutons aussi qu'en classe de langue étrangère, nous pouvons distinguer deux types de discours : les situations de face à face, aux indices contextuels forts, et les situations sur lesquelles le face à face n'a aucune prise (enregistrements audio ou audio-visuels). La première catégorie se caractérise par l'implication directe de l'auditeur dans la situation de communication et par l'existence d'autres éléments comme la gestuelle et la mimique ainsi que par la possibilité d'intervenir de la part de l'auditeur pour demander une explication contribuant à l'accès au sens. La deuxième catégorie regroupe tous les documents sonores, le discours oral spontané ou préparé, l'écrit oralisé (information) et le discours écrit pour être lu ou entendu (conférence, récits, pièces de théâtre). Toute cette variété des messages entraîne de la part de l'auditeur différentes stratégies d'écoute.

2.4.1.4. Perception auditive et stratégies d'écoute

L'enseignement de l'oral doit développer deux aptitudes en classe de langue étrangère : la perception auditive ou phonétique et l'écoute. La perception auditive est considérée comme la première difficulté dans l'accès au sens de l'oral, pour tout apprenant. Cette difficulté réside « *dans la découverte de la signification à travers une suite de sons* » (Cuq & Gruca, 2005 : 160). Cette habileté évolue donc en cours d'apprentissage jusqu'à la maîtrise du système phonologique parallèlement au développement des compétences linguistiques et langagières, puisque le récepteur est conditionné par son propre système phonologique. C'est pourquoi

l'apprenant en langue seconde ou étrangère doit être entraîné par des exercices et des activités phonétiques pour éduquer son oreille et développer sa discrimination auditive.

Mais la condition nécessaire pour accéder au sens passe aussi par une écoute active mobilisant l'ensemble du cerveau. Plusieurs objectifs d'écoute sont étudiés par Lhote (1995 : 69-72). Selon elle, dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant écoute : pour entendre, pour détecter, pour sélectionner, pour identifier, pour reconnaître, pour lever l'ambiguïté, pour reformuler, pour synthétiser, pour faire et enfin pour juger. Cela amène l'enseignant en classe de langue étrangère à veiller au développement et à l'activation des différents types d'écoute que l'auditeur natif utilise inconsciemment et qui sont, selon Cuq et Gruca (2005 : 156), les suivants :

- « l'écoute de veille » : elle se déroule d'une manière inconsciente et vise à attirer l'attention.
- « l'écoute globale » : elle vise à découvrir la signification générale du document ;
- « l'écoute sélective » : elle vise le repérage de certaines informations cherchées par l'auditeur ;
- « l'écoute détaillée » : elle consiste à reconstituer entièrement le document.

Tous ces types d'écoute servent à déclencher la motivation et à focaliser l'attention sur un objectif précis favorisant la compréhension de l'apprenant. Enfin, l'activité de compréhension orale dépend de l'auditeur et de ses propres attitudes vis-à-vis du message, ainsi que du type du message écouté et enfin des objectifs pour lesquels l'auditeur écoute. Pour acquérir une langue étrangère, la comprendre ne suffit pas (la réception), c'est l'expression qui montre aussi le degré d'appropriation linguistique chez l'apprenant (la production).

2.4.2. *La compétence d'expression et de production*

Depuis quelques temps, la didactique des langues place « *la communication orale au premier plan de ses priorités* » (Cuq & Gruca, 2005 : 178) puisque l'objectif de tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est l'acquisition d'une compétence de communication afin de rendre les apprenants capables de se débrouiller dans différentes situations de communication écrite et orale. Comme on vient de le voir, acquérir une compétence de communication orale et produire des phrases intelligibles et appropriées, impose au sujet parlant de mettre en œuvre des savoirs et des savoir-faire multiples et divers : linguistiques (lexique, morphosyntaxe, phonétique), pragmatiques (réalisation d'actes de parole, gestion de

l'interaction), discursifs (cohérence, cohésion..) et culturels. Tout en sachant que « *les élèves améliorent leurs performances à force d'avoir l'occasion de s'exprimer* » (Berset Fougerand, 1991 : 188), ce qui souligne l'importance de l'expression orale en classe qui constitue un objectif fondamental de l'enseignement des langues étrangères. Mais définir le terme « expression » nécessite aussi l'explication d'un autre terme fréquemment employé et qui est « production » afin d'éviter la confusion, (on ajoutera plus loin la notion de communication). Coste et Galisson (1976) considèrent l'expression orale comme une opération qui consiste à produire un message oral, en utilisant les signes sonores d'une langue. Mais la production en tant qu'acte communicatif et comportement social, dépasse l'utilisation du code de la langue, elle obéit à des règles socio-pragmatiques et discursives spécifiques. Les auteurs du CECRL 2005 :

« distinguent l'expression qui nécessite la connaissance du code oral et écrit d'une langue (et celle des registres du discours) de la production qui incorpore l'expression, s'inscrit dans un projet de discours oral ou d'écriture (pour informer, s'informer) et se concrétise par une tâche à l'intérieur d'une situation de communication donnée » (Robert & Rosen, 2010 : 111).

Nous pouvons admettre que la production orale constitue une mise en œuvre de l'aptitude d'expression, elle désigne l'opération mentale d'encodage d'un message oral (production orale) par l'utilisation des signes sonores et « *cette opération de communication langagière nécessite certaines aptitudes qui relèvent aussi bien de l'intelligence et des sens que de la capacité à s'approprier une langue* » (Robert & Rosen, 2010 : 111). L'appropriation des conduites langagières orales constitue un processus complexe qui « *s'inscrit dans la durée et qui ne se limite pas à la maîtrise des principales structures de la langue et les principaux actes de langage* » (Cuq & Gruca, 2005 : 179). L'apprenant se heurte à plusieurs difficultés particulières à l'oral qui véhiculent des caractéristiques comme l'association entre le verbal et le gestuel, les traits émotionnels ainsi que l'implicite, sans oublier aussi les difficultés liées à la phonétique, à la prononciation, à l'intonation et le rythme de la voix comme nous l'avons déjà mentionné. L'expression orale est la composante qui pose le plus de problèmes à certains apprenants qui se sentent mal à l'aise en prenant la parole en classe. Or, la tâche principale du professeur consiste à faire parler les apprenants, c'est-à-dire à favoriser cette prise de parole par l'intermédiaire des scénarios fonctionnels comme le jeu de rôle qui leur fournissent la situation, les rôles et des séquences d'actes à réaliser. Les apprenants alors sont invités à préparer leur dialogue en groupe puis présenter le personnage incarné, tout en respectant la conformité des échanges par rapport

aux éléments caractéristiques de la situation donnée ainsi que la proxémie, la mimique, les attitudes corporelles et les règles pragmatiques. Outre le jeu de rôle qui sensibilise les apprenants aux variantes psychologiques et sociolinguistiques des énoncés et développe chez eux la réalisation des actes de parole, on propose à l'apprenant la simulation globale qui contribue à libérer et individualiser la parole et des activités de production libre afin de développer des conduites langagières adéquates. La production orale se réalise en tenant compte des différentes situations de communication et en suivant des rituels spécifiques dans la gestion de la parole : le moment, la durée, le lieu de l'interaction, le type d'interaction et les participants sont des facteurs plus ou moins contraignants qu'il faut respecter et ne pas ignorer que ce soit dans des interactions en face à face ou non et qui impliquent des choix dans l'emploi de la langue : pronoms, types de phrase, registre de langue et emploi des temps verbaux.

Etymologiquement, le terme expression est un emprunt du latin, « *exprimere* » qui signifie « *faire sortir en pressant d'où « exprimer, exposer* » (Bloch & Von Wartburg, 1986 : 248), alors que « l'expression » selon le dictionnaire historique de la langue française, désigne « *l'action, la manière d'exprimer ou de s'exprimer, dans des emplois parallèles à ceux du verbe, notamment pour parler d'un tour de la langue écrite ou orale* » (Rey, 1992 : 766).

La production, terme dont le sens s'est développé à partir du XVIème siècle, désigne « *ce qui produit, cause, fait voir* » (Bloch & Von Wartburg, 1986 : 513) et signifie selon le Grand Robert de la langue française « *le fait de produire, de créer par l'esprit, production d'idées nouvelles* » (Robert, 1985 : 794). En dépit de cette nuance entre les deux termes, le premier implique une possibilité de communication alors que le deuxième souligne une expression plus avancée, nous allons utiliser ces deux termes car ils indiquent les compétences orales.

2.4.3. *La compétence d'interaction*

Si nous répétons les propos de Bakhtine, selon qui : « *Tout message humain recèle une dimension dialogique* » (cité par Grandaty & Chemla, 2004 :188), la production orale nécessite un locuteur et un interlocuteur même si le locuteur s'adresse à lui-même en monologue. Dans ce cas, on appelle cet oral « *monogéré [qui] relève d'une gestion personnelle du discours* »

(Grandaty & Chemla, 2004 :189). Selon Francis Carton et Richard Duda (1988) la production orale est :

- Une activité qui se déroule dans un « hic et nunc », elle a une durée, elle s'insère entre un avant et un après, dans un espace déterminé.
- Une activité interactionnelle, elle implique au moins deux partenaires.
- Une activité constructive, créatrice, intéressée et plus ou moins idiosyncrasique.

En effet, dans l'interaction :

« au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés » (CECRL, 2005 : 16).

Ainsi, l'apprentissage à interagir met en scène la compétence de la compréhension ainsi que celle de la production immédiate, plaçant l'apprenant face à son intelligence, son savoir, son savoir être, sa façon de réfléchir et devant une expression orale qui exige l'emploi de plusieurs normes grammaticales et syntaxiques et dans un environnement humain et social.

En tant qu'activité interactionnelle mettant en relation au moins un émetteur et un récepteur, l'interaction exige de la part du premier d'être attentif à la pertinence de son expression afin de pouvoir faire passer le message au récepteur ; et elle exige de ce dernier une écoute attentive pour réduire la marge d'erreur entre l'intention d'expression du producteur et sa compréhension interprétative du message. En dépit de cela, des difficultés de compréhension surgissent souvent entre le locuteur et l'interlocuteur, car d'un côté les projections et l'imaginaire du récepteur peuvent transformer et déformer le message de l'émetteur et d'un autre côté, la fonction de l'expression orale n'est pas uniquement « locutoire » (qui produit des énoncés renvoyant à une référence et ayant une signification conformément aux règles de grammaire et à l'aide d'un lexique) mais aussi illocutoire (quand l'acte de dire influe sur les rapports entre les interlocuteurs) et perlocutoire (effet indirect de l'acte de communication sur l'interlocuteur) (J. L. Austin, 1962). Pour cette raison, quand l'émetteur se rend compte que le message n'est pas passé ou il est mal passé ou qu'il a des doutes sur la signification du message, il utilise la reformulation, on verra ce phénomène dans la classe. Enfin, nous pouvons dire que la

communication interactive ne met pas seulement en jeu des éléments verbaux (que nous avons déjà évoqués), elle y associe d'autres non-verbaux : les gestes, les attitudes corporelles, les mimiques, la proxémie, les mouvements (dynamisme, répétitivité) et la voix (intonation, débit, accent, rythme...) et met en lumière la personnalité, la façon de parler ainsi que la culture et le savoir du locuteur.

2.5. Conclusion

Cette richesse notionnelle et cette multitude de phénomènes sont propres au code oral, dont les compétences sont dotées d'une importance primordiale dans l'enseignement / apprentissage de la langue française, langue non première chez la plupart des Libanais. Or, elles ne sont pas les seules qui caractérisent l'oral, la compétence de communication avec ses composantes revêtent aussi un intérêt didactique indéniable.

3. La compétence de communication

Issue des sciences de la communication, la notion de compétence de communication occupe le centre de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères depuis plus de 40 ans. Cette compétence dont l'objectif est d'amener l'apprenant à communiquer par des moyens divers dans une langue non maternelle a été étudiée par de nombreux chercheurs tels que D. Coste, S. Moirand, J. A. Van Ek, J.L.M. Trim et J.-M. Colletta.

3.1. L'origine du terme et les définitions

Cette notion, utilisée actuellement au domaine didactique, a été empruntée à l'ethnographie de la communication, discipline créée en 1960 par les sociolinguistes américains Dell Hymes et John Gumperz. La notion de compétence de communication est née des critiques formulées par Hymes en 1972, en réaction à la linguistique générative transformationnelle de Noam Chomsky pour qui une langue est conçue comme un moyen d'expression de la pensée avant d'être un instrument de communication. Chomsky définit la compétence comme « *la connaissance qu'a le locuteur/ auditeur de sa langue* » (Chomsky, 1965 : 4). Sa définition met donc en évidence l'aspect linguistique de l'acte du langage. Mais pour communiquer, la connaissance seule de la langue n'est pas suffisante. Hymes complète l'explication de la notion en y ajoutant des notions d'adéquation sociolinguistique. Pour lui, la compétence de communication est la connaissance

des règles psychologiques culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. Selon Hymes, développer une maîtrise fonctionnelle du langage n'implique pas seulement une compétence linguistique mais aussi « *la capacité d'adapter les productions langagières aux enjeux communicatifs et aux propriétés du contexte* » (Bronckart & Dolz, 1999 : 32) et par conséquent de telles capacités font nécessairement l'objet d'un apprentissage social. Cette conception va bouleverser durablement la didactique de l'oral, en faisant reculer les conceptions normatives.

Après avoir abordé l'origine du terme, nous allons essayer de choisir quelques explications préconisées par différents chercheurs qui ont envisagé son application en classe de langue, car son succès dans le domaine de la didactique « *n'allait pas sans gauchissement et déformations multiples* » (Coste, 1978 : 26) vu les multiples définitions avancées qui, tantôt se ressemblent tantôt se complètent. Pour P. Charaudeau la compétence communicationnelle

« *exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à construire son discours en fonction de l'identité des partenaires de l'échange, de la finalité de l'échange, du propos en jeu et des circonstances matérielles de l'échange* » (2001 : 37).

Cette définition met l'accent sur le savoir de communication comme adaptation aux circonstances et à la finalité. En outre, pour le CECRL 2005, les compétences correspondent aux capacités d'un individu en général et d'un apprenant en particulier, à effectuer telle ou telle action comme communiquer dans la langue cible dans une situation donnée. Le développement de cette compétence est donc pour l'enseignant un objectif prioritaire, sachant que les apprenants :

« *mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.*» (CECRL, 2005 : 15).

Alors, selon le CECRL 2005, toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue nécessite l'accomplissement des actions par des individus, vus comme acteurs sociaux, afin de développer des compétences générales et une compétence à communiquer langagièrement. En quoi consiste cette compétence communicative langagière ? Et quelles en sont les composantes ?

3.2. Les composantes de la compétence communicative dans la recherche

Si enseigner une langue c'est nécessairement enseigner à communiquer, nous allons présenter les différentes composantes définies par plusieurs spécialistes qui se réfèrent à la sociolinguistique des interactions verbales, dans les situations langagières diverses et forment des corrélations entre les variations linguistiques et les paramètres sociologiques. Nous avons rassemblé dans le tableau ci-dessous les différentes composantes de la compétence de communication nommées et définies par plusieurs spécialistes :

Tableau 12 : Les composantes de la compétence de communication

Composantes de la compétence communicative	Coste 1978	Moirand 1982	conseil de l'Europe 1986 R1990 Van Ek et Trim	Colletta 2002	Définition préconisée par l'un des spécialistes
Compétence linguistique	✓	✓	✓	✓	« la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue »
Compétence discursive		✓	✓	✓	« la capacité de recourir à des stratégies appropriées pour construire et interpréter des textes »
Compétence socio-linguistique			✓		« La conscience de la manière dont des facteurs tels que l'environnement, l'établissement d'une relation entre les interlocuteurs, l'intention de communiquer, etc. conditionnent le choix des formes de langage- le mode d'expression »
Compétence sociale			✓	✓	« Connaitre ce qui a trait à la vie sociale (hiérarchie, groupe, statuts ...) »
Compétence référentielle	✓	✓			« savoir et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulations des échanges interpersonnelles en fonction des positions de rôles des interactions de ceux qui prennent part »
Compétence socio-culturelle		✓	✓		« la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions »
Compétence textuelle	✓				« Savoir et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés »
Compétence situationnelle	✓				Savoir et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usagers de la langue »
Compétence langagière				✓	« Interpréter des énoncés, manier l'implicite »
Compétence socio-langagière				✓	« Maîtriser les usages langagiers en contexte »
Compétence communicative				✓	« Connaitre et maîtriser les genres oraux dialogués »

Il y a des composantes qui sont omniprésentes comme celles en rapport avec la linguistique, le discursif et le sociolinguistique. Cela rejoint la définition du conseil de l'Europe en 2001 et nous offre une définition globale et détaillée de la compétence communicative.

3.3. La compétence à communiquer selon le CECRL 2005

Les compétences mises en œuvre dans la langue comme moyen de communication, appelées compétences communicatives langagières dans le CECRL 2005, comprennent trois composantes principales : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

3.3.1. La compétence linguistique

La composante linguistique est « celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue » (CECRL, 2005 : 17) et elle est centrale pour tout apprenant de langue. On peut dire qu'elle se décline à son tour en composantes lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. Connaître une langue, c'est d'abord connaître des sons, des mots, des expressions et leurs sens et être capable aussi de les réunir en des phrases ou énoncés intelligibles.

3.3.2. La compétence sociolinguistique

La composante sociolinguistique renvoie aux éléments socioculturels à prendre en compte dans l'utilisation de la langue cible. Elle comprend les marqueurs des relations sociales (dans les salutations, les façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité que l'on a avec lui, le choix des exclamations que l'on utilise dans un discours oral) ; les règles de politesse ou les manifestations d'impolitesse; les différences de registre (officiel, formel, neutre, informel, familier, intime) ; les marques dialectales et les accents ainsi que le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophones. En résumé, la langue qui est un phénomène social exige non seulement de construire des énoncés mais aussi de faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale.

3.3.3. La compétence pragmatique

La dernière composante est la pragmatique qui renvoie à l'approche actionnelle car elle considère qu'on réalise par le discours des actes langagiers pour atteindre un but précis. Elle

recouvre la compétence discursive dans la mesure où elle permet d'organiser des phrases ou énoncés dans un ensemble cohérent, de structurer des messages et des discours, et elle recouvre aussi la compétence fonctionnelle car elle vise « *l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières* » (CECRL, 2005 : 98) de types et genres textuels. Les actes de parole ont une signification quand ils permettent d'agir avec l'autre dans la société pour réaliser telle ou telle action. L'objectif de la compétence pragmatique est de faire le lien entre le locuteur et la situation de communication.

3.4. Conclusion

Enfinement au terme de ce parcours définitif, nous pouvons dire que la compétence communicative consiste, chez le locuteur, à savoir adapter son discours à la situation de communication, à son ou ses interlocuteurs, en fonction de leurs identités ainsi que de leurs cultures. Elle consiste à comprendre des énoncés et à composer des discours afin de communiquer et même d'agir. Après avoir défini la notion de compétence communicative ainsi que ses différentes composantes, nous précisons que nous allons adopter dans notre recherche la compétence communicative telle qu'elle est analysée par le CECRL. Cela pourra nous aider à expliquer et étudier l'oral scolaire de notre corpus.

4. L'oral en classe

L'oral est un « *serpent de mer pour ses grandes capacités en apnée et son aptitude à resurgir périodiquement de l'océan des préoccupations éducatives* » (Halté, 2005 : 11). Cette description de l'oral met en lumière la multitude d'intérêts qu'on donne à l'oral qui n'est pas « un parent pauvre » de l'écrit mais « *beaucoup plus riche et plus complexe* » (Roulet, 1991 : 46). Cet « *objet verbal mal identifié* » qu'est l'oral paraît « *confus indéfiniment syncrétique, usé avant même d'avoir réellement servi* » (Halté, 2005 : 12). Dans ce qui suit nous allons aborder les différentes fonctions de l'oral ainsi que l'importance de son évaluation et les difficultés qu'il déclenche.

4.1. Les fonctions de l'oral en classe

L'oral n'est pas seulement le moyen pour enseigner la langue française dans les écoles libanaises⁶⁰, privées ou publiques, il est aussi l'intermédiaire grâce auquel les disciplines scientifiques sont expliquées et comprises, et il est l'outil utilisé durant les cours de français par les acteurs de la classe pour communiquer, pour apprendre et pour enseigner. Pour Truco et Plane, l'oral en classe revêt un triple statut : « *L'oral est lui-même un outil d'enseignement pour le maître et un outil d'apprentissage pour l'élève, et, d'autre part, il est dans le même temps un objet d'enseignement* » (Turco & Plane, 1999 : 167). Outre ses fonctions citées ci-dessus, nous pouvons ajouter celles préconisées par Garcia-Debanc et Plane qui constatent que l'oral est un objet d'apprentissage et un moyen d'enseignement et d'expression.

4.1.1. L'oral, moyen d'enseignement

L'oral joue un troisième rôle dans la classe. Il sert à la transmission d'informations, de savoirs et à la régulation pédagogique dans des situations caractérisées par le fait qu'il est la langue de l'enseignement et que les objectifs visés sont d'ordre disciplinaire. En tant que « *dimensions cognitives de l'apprentissage, les élèves intègrent de nouvelles connaissances, ils doivent traiter de nouvelles informations verbales* » (Garcia-Debanc & Plane, 2007 : 32) parce que les échanges de parole dont la plupart émanent de l'enseignant attribuent deux rôles à l'enseignant : celui de gérant de la circulation de la parole et celui de transmetteur des savoirs. C'est pourquoi l'enseignant recourt à une variété d'actes de parole comme expliquer, raconter, demander, recommander, lire, ordonner, évaluer, argumenter, etc..., afin de construire des savoirs, non seulement de dimension disciplinaire mais aussi éducative morale et sociale. Toute cette éducation se transmet en classe grâce à la parole de l'enseignant, nous le verrons dans l'analyse de notre corpus. En outre, pour expliquer le sens d'un texte ou celui des mots, l'enseignant effectue deux opérations métalinguistiques qui assurent l'accès au sens :

⁶⁰ Au Liban, il y a des écoles, même publiques, qui enseignent l'anglais comme première langue étrangère et de cette façon les disciplines scientifiques sont enseignées en anglais.

- « en nommant les choses, il leur attribue le signe étranger qui leur correspond, c'est l'opération de dénomination⁶¹
- « en expliquant le signe inconnu par le moyen de la paraphrase⁶² « traduction intralinguale ou reformulation » (Jakobson 1963 : 79) ou de la définition, par le recours au contexte ou par le biais d'un exemple » (Cicurel, 1985 : 44).

Cicurel précise que les paraphrases peuvent être de deux sortes : paradigmatiques (synonymiques-antonymiques) et syntagmatiques (qui complètent ou prolongent l'énoncé de départ) et que les définitions sont relationnelles quand elles renvoient au mot de base ou racine et sont substantielles lorsque l'enseignant fait appel à un signifié voisin. Donc, l'oral qui est un moyen d'enseignement contribue à deux dimensions d'apprentissage : la première est cognitive et la deuxième est communicationnelle, il est un oral disciplinaire, basé sur un métalangage dû à la discipline enseignée et contraint par les savoirs à acquérir où les thèmes ne sont pas libres.

4.1.2. *L'oral, objet d'enseignement*

Lorsque l'oral constitue un d'objet d'enseignement, cela indique qu'il est possible de faire du travail de verbalisation et d'interaction un objectif d'enseignement. Garcia-Debanc et Plane expliquent cette fonction en affirmant que « *l'objectivation de ce qui est en jeu dans la verbalisation et l'interaction permet de réaliser des apprentissages portant à la fois sur les objets de discours et sur le travail langagier* » (2007 : 33). Cela impose à l'enseignant le recours au métalangage, à la gestion de l'étagage visant à favoriser le contrôle méta discursif. La notion d'étagage vient de cette confirmation que l'ajustement de l'attention et des intérêts de l'adulte à ceux de l'enfant joue un rôle important dans les premières acquisitions langagières, alors que l'étagage « *en contexte scolaire recouvre toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des enfants, tous ces processus d'ajustement* » (Grandaty & Chemla, 2004 : 175). Deux pôles essentiels constituent l'étagage de l'enseignant : « *la prise de parole et*

⁶¹ Dénommer : « *exprimer un certain nombre de choses au moyen des signes de la langue étrangère est un des objectifs de l'apprentissage* » (Cicurel, 1985 : 44).

⁶² Paraphraser : les paraphrases sont définies par H. Besse (1975 : 55) comme « *l'ensemble des énoncés qui, utilisés dans le même type de communication et la même situation de discours que l'énoncé de départ, traduisent sensiblement la même intention de communiquer ou bien ont la valeur d'information pour un auditeur compétent* » (cité par Cicurel, 1985 : 46).

l'écoute d'une part, la régulation et l'étayage de la progression commune d'autre part » (Grandaty & Chemla, 2004 : 176). Cela contribue à encourager l'apprenant à s'exprimer et à débloquent sa parole afin d'apprendre à communiquer. Il faudra voir, dans notre corpus, quel étayage est à l'œuvre dans les classes observées.

4.1.3. *L'oral, moyen d'apprentissage*

Le travail verbal favorise l'activité de conceptualisation. Les élèves, en classe, apprennent au moyen de la verbalisation et des interactions qui les obligent à « *restructurer les champs conceptuels, à intégrer des apports d'information* » (Garcia-Debanc & Plane, 2007 : 33) et à intégrer dans leurs discours des éléments provenant des discours des autres. L'exécution d'une tâche langagière favorise l'apprentissage et les dimensions de l'apprentissage visées sont cognitives et communicationnelles. Cette multiplicité des fonctions de l'oral en classe de langue prouve son importance puisqu'il est tout d'abord l'outil de travail et le savoir à enseigner. De plus, il est l'intermédiaire par lequel l'apprenant construit son identité sociale en s'exprimant sur un sujet quelconque. Pour pouvoir comprendre, l'apprenant formule une demande d'explication,

« les stratégies de demande métalinguistique ne varient pas considérablement ; tantôt il va simplement répéter le mot incompris (phénomène de l'autonymie) tantôt il va le faire précéder d'un énoncé comme je ne comprends pas, pourquoi ? » (Cicurel, 1985 : 34).

Alors, l'apprenant vise à apprendre à exprimer oralement ou à comprendre *via* la parole elle-même dans un cadre scolaire. Ce moyen oral lui permet d'accéder à toutes les connaissances disciplinaires.

4.1.4. *L'oral, objet d'apprentissage*

Lorsque l'oral constitue un objet d'apprentissage, cela signifie que « *les élèves peuvent apprendre à communiquer, maîtriser la langue orale, maîtriser des genres oraux* » (Garcia-Debanc & Plane, 2004 : 33) par l'apprentissage des techniques ou des procédures concernant l'oral lui-même. L'oral est alors objectivé par des dimensions locutoires, interactionnelles, phonatoires, communicationnelles, dont on vise l'acquisition par l'intermédiaire d'exercices ciblés, d'exposés et de jeux de rôles. Les apprentissages langagiers sont menés en classe comme certaines pratiques artistiques : déclamation, improvisation, jeux de rôle qui visent à favoriser les

acquisitions linguistiques ou communicationnelles. Mais certainement quand l'oral constitue un objet d'apprentissage, cela souligne aussi, pour l'apprenant, l'acquisition des règles de syntaxe, de morphologie, de phonétique ainsi que de la maîtrise des moyens paralinguistiques de communication, les connaissances lexicales, thématiques, typologiques sans négliger aussi les réflexions interculturelles et les règles de communication.

4.1.5. *L'oral, moyen d'expression*

Nous allons nous baser sur les propos de Claudine Garcia-Deban et de Sylvie Plane qui constatent que l'oral est un moyen d'expression qui « *favorise le développement personnel et la construction d'une identité* » (2007 : 33) sociale, par l'intermédiaire de la place accordée aux paroles des élèves ainsi qu'aux moments de libre expression en classe. Cette réflexion concernant le français langue maternelle est applicable à notre terrain parce que, durant les cours de français et des disciplines non linguistiques enseignées en français, l'oral constituant « *le véhicule et le moteur de tout savoir à construire ou à transmettre* » (Rispaïl, 1998 : 424).

Quant aux rôles des acteurs de la classe, Perrenoud trouve que le système de communication est inégalitaire entre le professeur et les apprenants : « *le maître reste l'organisateur des conversations légitimes. Il exige que chacun l'écoute lorsqu'il s'adresse à toute la classe. Il apostrophe souverainement les élèves* » (Perrenoud, 1991 : 17). Alors en situation pédagogique, la prise de parole de la part de l'apprenant a besoin de la parole autorisante de l'enseignant. Ce langage d'autorité ou cette présence verbale dominante pourrait influencer sur le développement de la parole chez les apprenants du français, comme le démontre Nguyen Thi Tuori, (2010 : 96). Coste de son côté mentionne cette relation asymétrique en classe qui ne permet pas aux apprenants de produire des actes de parole et, de cette façon, l'école ou la classe est « *marquée par des échanges quantitativement distribués de manière inégale entre enseignants et apprenants* » (Coste, 2002 : 7). Cette inégalité ou cette disparité habituelle des rôles professeur/élève dérive non seulement de la parole autoritaire de l'enseignant mais aussi de son savoir puisque « *l'enseignant s'exprime dans une langue qu'il connaît, alors que les apprenants ont à formuler des contenus de pensées dans une langue qui leur est partiellement étrangère* » (Cicurel, 1985 : 14). Par conséquent, l'apprenant, au lieu d'être motivé pour l'expression orale adopte une attitude réceptive et ne participe pas à l'édification de son savoir. Il pourrait alors être

privé de tous les avantages que peut véhiculer l'expression orale en classe. Quand cela se passe bien, l'oral, expression de soi, « *fait saillir les traits d'individualité, de singularité et partant de l'identité* » (Halté, 2005 : 16) contribue à forger la personnalité dans la mesure qu'il reflète l'image du locuteur. Roulet constate que l'oral joue un rôle assez important « *dans la constitution de l'image de soi et dans le développement de la relation avec autrui* ». (Roulet, 1991 : 41). Cela met en lumière l'aspect psycho-social de l'oral en classe.

Ainsi, étudier les fonctions de l'oral s'avère indispensable pour mettre en lumière la complexité de ce phénomène qui tantôt est outil tantôt est objectif de l'enseignement / apprentissage de la langue française : il est le médium avec lequel les apprenants apprennent, discutent et construisent leur savoir, il est l'intermédiaire par lequel les apprenants essaient d'acquérir la compétence orale, il est le pont et en même temps la destination. Cela nous amène à reprendre les paroles de Rispaïl « *pas d'oral sans école, pas d'école sans apprentissage ; pas d'apprentissage sans oral* » (1998 : 51) qui privilégie le rôle de l'oral, constituant une condition nécessaire pour l'apprentissage scolaire. Ces composantes et ces fonctions seront pour nous des outils d'analyse de notre corpus.

4.2. Pratiques scolaires de l'oral

L'oral, qui est le médium de l'échange pédagogique en classe où circule la parole « *sous les formes les plus variées et fait progressivement de l'élève un locuteur qui va s'investir dans la langue* » (Vignier, 2001 : 34), a été aussi le centre d'intérêt des théoriciens de l'histoire culturelle de l'éducation. Pourtant il a souvent été négligé. Nous allons présenter un aperçu historique de l'oral dans le système éducatif francophone ainsi que dans le système libanais, puis nous aborderons l'intérêt de la classe comme lieu d'interaction pour arriver à l'enseignement de l'oral avec toutes les particularités didactiques avant de clôturer avec l'importance de l'évaluation de l'oral, les difficultés rencontrées lors de l'évaluation par les deux acteurs de la classe, ainsi que ses outils propres, soit à la compréhension soit à l'expression.

4.2.1. L'oral et les langues dans le système francophone

Jack Goody (1979) déclare que c'est la naissance de l'écriture qui a modifié la parole et que l'école qui est née de l'écriture a fait de la parole un outil à son profit. L'oral, dans l'Antiquité

gréco-latine, occupait une place privilégiée : Platon dénonçait l'écriture comme un obstacle à la mémoire et la civilisation romaine s'est attachée à l'esthétique de la parole, à la séduction de la parole publique qui perdurera comme pratique scolaire jusqu'au début du XX^{ème} siècle. A la Renaissance, l'écrit s'ancre dans la culture scolaire, réalisant « *un tournant éducatif historique fondamental dans l'histoire de l'oralité, faisant du livre l'outil privilégié et le garant de l'instruction* » (Langlois, 2010 : sitographie) Par conséquent, la culture de l'écrit représente la culture des élites et l'enseignement de l'oral, voire l'oral lui-même est minoré.

Entre 1920 et 1960, deux pédagogies, celle de Freinet et celle de F. Oury, proposent de multiplier les situations de communication orale à l'école pour l'apprentissage de la vie démocratique, instaurant « *des instances de concertation, de discussion, de régulation du travail de la vie sociale de la classe* » (Maurer, 2001 : 31). Ces deux pédagogies dont l'objectif n'était pas l'enseignement de l'oral, ont contribué à l'apprentissage d'une communication respectueuse de la liberté d'expression chez l'apprenant et d'une aptitude à l'expression et à la défense de son opinion. Revenons aux instructions officielles françaises de 1938 qui mettent l'apprentissage de l'écrit au même niveau que celui de l'oral. Celui-ci *est considéré comme l'outil véritable pour apprendre à penser puisque, à travers lui, la pensée devient un objet extérieur* » (Dolz & Schneuwly, 1998 : 12). Or apprendre « *à écrire et à parler ne signifie nullement apprendre à communiquer avec d'autres mais apprendre les formes correctes de la langue qui expriment une pensée claire* » (Dolz & Schneuwly 1998 : 12). Avant les années 60, le terme oral n'était pas utilisé, on évoquait le parler des apprenants. Ce parler avait comme objectif l'élocution et la récitation. Il a fallu attendre les années 1970 avec le plan Rouchette (Delord, 2003 : sitographie) pour entendre le terme « oral ». Ce plan avait pour objectif de réformer l'enseignement du français et de repenser la didactique pour lutter contre l'échec scolaire. Elisabeth Nonnon donne une explication détaillée concernant les années 70-80 :

« la mise à jour du nombre des redoublements et de leur répartition inégale selon l'origine sociale des élèves, de la dimension sociale de l'échec scolaire, le questionnement sur la mission démocratisante de l'école se sont accompagnés d'un développement important de problématiques liées au rôle du langage et notamment du langage parlé dans cet échec, donc aux critères selon lesquels juger que des élèves parlent mal ou bien, à la réflexion sur la norme » (2011 : 185).

L'intérêt pour l'oral est alors déclenché, à la suite de l'échec scolaire recensé. Il suscite plusieurs études ayant pour but d'analyser les lacunes et de définir les programmes de remédiation. Une constante accompagne ces travaux : *«le postulat d'un lien fort et global entre déficits langagiers attribués aux locuteurs souffrant de ce « handicap » et déficits du développement intellectuel et de l'apprentissage »* (Nonnon, 2011 : 185). Dans les années 1970, *« on assiste à un déplacement de l'ancien paradigme « connaissance des règles, expression écrite » vers le paradigme de la communication écrite et orale »* (Chiss, 2003 : 13). Mais après cette période, la problématique de l'oral passe au second plan, pour réapparaître comme une priorité publique dans la seconde moitié des années 90 et les années 2000. Cette époque est caractérisée par des recherches qui tendent à redéfinir l'objectif d'une didactique de l'oral à partir d'une analyse des composantes de la compétence de communication orale, telle que nous l'avons vu plus haut.

Dans le Bulletin Officiel de l'Education nationale française de 1999, l'oral acquiert de plus en plus d'importance et « la maîtrise des langues » a été une priorité. Le texte met l'accent sur le fait que l'acquisition de l'oral est *« non pas un domaine parmi d'autres mais ce qui, entre tous, fait le lieu et le fondement sur lequel s'édifient tous les apprentissages »* (Chabanal, 2003 : 38). La réflexion genevoise, conçue par Dolz et Schneuwly, constate que l'école doit apprendre aux élèves la maîtrise d'un certain nombre de compétences requises dans la vie sociale. Ces deux linguistes choisissent les genres formels (exposé oral, débat, lecture, interview radiophonique) *« comme principe d'organisation de la programmation d'activités d'enseignement de l'oral »* (Garcia-Debanc, 2004 : 251). Malgré les avantages de cette approche contribuant à la maîtrise des compétences de l'oral et à la motivation des apprenants, elle manque de progression et les *« enseignants risquent de juxtaposer des modules ou au contraire de les répéter sans aucun principe d'organisation »* (Garcia-Debanc, 2004 : 251).

Le 2ème grand courant, celui de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) ne conçoit pas la didactique à partir d'objets d'enseignement mais à partir d'une réflexion sur les lieux d'intervention didactique. L'orientation générale est définie *« en termes de posture de l'enseignant et de nature de ses interventions par rapport au discours oral des élèves »* (Maurer, 2001 : 37). Ces derniers sont amenés à développer des conduites langagières, à argumenter, justifier, décrire ou raconter non seulement durant les séances d'oral mais aussi dans d'autres

disciplines, c'est pourquoi on lui a attribué l'appellation d'approche intégrée. Malgré les rénovations de l'enseignement du français qui attribue une grande importance à l'écrit et à l'oral, « *dans les classes, les observations montrent que la communication reste une idée vague, que l'oral « rénové » est un parent pauvre dans la plupart des classes* » (Perrenoud, 1991 : 15). Actuellement, pour le CECRL 2005, l'oral acquiert la même importance que l'écrit :

« *la compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation langagière variée pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation, chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit* » (2005 : 18)

Donc, l'oral a une importance remarquable dans le CECRL 2005 qui s'intéresse aux activités langagières, sous toutes leurs formes, en y ajoutant l'interaction et la médiation.

4.2.2. *L'oral et les langues dans le système libanais*

Comme nous l'avons déjà mentionné, le français dans les écoles de notre enquête est la première langue étrangère. Elle est aussi langue d'enseignement des disciplines scientifiques ; c'est pourquoi elle a un statut de FLS, « *statut ambigu et paradoxal : langue non maternelle psychologiquement, mais socialement langue de travail, d'apprentissage, voire de réussite et d'intégration* » (Dumont & al, 2000 : 7). Mais nous pouvons à la rigueur utiliser le terme FLE, étant donné que le français langue étrangère inclut la notion du FLS. Selon Cuq « *La composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE* » (Cuq, 2003 : 182) mais depuis les années 1970 avec l'influence de la linguistique, la didactique de l'oral s'intéresse non plus à la langue telle que l'a définie Saussure mais à la parole de l'élève dans sa liberté et sa variété.

Au Liban, les « *méthodes d'enseignement du français [...] depuis la moitié du XIX^{ème} siècle jusqu'à nos jours correspondent à la méthodologie traditionnelle* » (Assaf-khoury, 1998 : 306). Avant la nouvelle restructuration du système éducatif libanais en 1994, l'enseignement de l'oral au cycle complémentaire, se limitait à la récitation des poèmes mémorisés et à la lecture à haute voix. Tout cela visait la prononciation, le débit, l'intonation et le rythme. De même, l'évaluation de l'oral ne ciblait que la déclamation d'un poème et/ou la lecture à haute voix d'un texte déjà

expliqué en classe, suivie soit de questions de compréhension posées par l'enseignant pour vérifier la compréhension des textes, soit des questions de vocabulaire afin de tester la mémorisation du sens des mots difficiles expliqués en classe. Avec la restructuration du système éducatif libanais⁶³ et 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 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 » (Ministère de l'éducation nationale, des jeunes et du sport, 1997 : 86).

Quant au texte du curriculum, il mentionne les compétences qui devraient être acquises à la fin du cycle primaire (juste avant la classe choisie comme terrain d'enquête, EB7), et celles de la classe elle-même EB7. Nous allons les aborder et même présenter les objectifs spécifiques qui concernent le cycle moyen ou complémentaire.

En premier lieu nous citons les objectifs spécifiques qui concernent le cycle moyen ou complémentaire : *« l'enseignement du français doit contribuer, à l'oral et à l'écrit, à l'amélioration de la compétence de communication, à l'acquisition des méthodes de travail et de réflexion et d'une culture ouverte au monde contemporain » (Ministère de l'Education, 1997 : 103).* Cet objectif linguistique et culturel doit être travaillé au long des trois années de ce cycle. Mais avant d'arriver au cycle complémentaire, l'apprenant à la sortie du deuxième sous-cycle de l'enseignement primaire, (avant la classe choisie pour l'enquête) sera capable de :

Au plan de la compétence de communication orale : questionner, répondre, expliquer, justifier, exposer son point de vue, savoir défendre son idée, suivre et comprendre un exposé oral, comprendre le message de supports sonores variés : chanson, spot publicitaire, dire de mémoire un texte ou un poème » (Ministère de l'Education, 1997 : 96).

Nous remarquons que les compétences orales diverses ainsi que les objectifs pédagogiques demandés à l'apprenant avant qu'il entre en classe d'EB7 ne sont pas simples, puisque défendre son point de vue exige un emploi lexical varié ainsi qu'une cohérence sémantique et syntaxique.

⁶³ Le projet d'un nouveau système éducatif au Liban émane du « plan de redressement pédagogique » approuvé en conseil des ministres en date du 17/8/1994, la réforme est lancée en 1995 alors que les programmes d'enseignement sont adoptés et publiés par le décret n° 10227/97, (déjà expliqué dans la partie 1 : Préalable contextuel).

Il nous reste à citer les compétences orales concernant la classe d'EB7 : au niveau de la compréhension orale et :

« à partir de supports variés (document sonore et audio-visuels), l'apprenant sera capable de repérer et d'identifier :

1. les composantes de la situation de communication (qui, à qui, où, quand, quoi)
2. les actes de parole (information, explication, justification) » (1997 : 103).

Alors que pour l'expression orale, l'apprenant sera capable à partir de supports variés :

1. De formuler clairement son intention
2. D'adapter son message au statut du destinataire (notamment dans le but d'intervenir à propos dans un dialogue)
3. De produire des énoncés traduisant les actes de parole suivants :
 - Identifier, présenter, décrire
 - Informer, s'informer
 - Exprimer son accord et son désaccord
 - Apprécier, comparer
 - Demander et donner un conseil
 - Donner un ordre, une consigne
 - Raconter un récit, un événement vécu
 - Elaborer en groupe puis présenter un exposé d'une dizaine de minutes (1997 : 104).

Comme nous le constatons, multiples sont les objectifs pédagogiques de l'oral à atteindre par l'apprenant tout au long de son parcours d'apprentissage du français dans cette classe qui revêt une importance considérable, dans la mesure où il devient un lieu de communication et d'interaction entre l'apprenant et l'enseignant. Avant d'aborder cet aspect relatif à la classe, soulignons la différence qui apparaît dans l'enseignement de l'oral au Liban : l'oral était enseigné selon la méthode traditionnelle, et actuellement, vu les directives du curriculum libanais et celles adoptées du CECRL, l'objectif de l'enseignement de la langue française est la maîtrise d'une compétence orale et écrite, même si l'oral n'est pas sujet d'évaluation sommative aux examens officiels⁶⁴ au Liban.

⁶⁴ Examens officiels au Liban : en classe brevet ou EB9 (fin du cycle complémentaire appelé aussi cycle moyen) et les classes terminales (classes secondaires).

4.2.3. *La classe comme lieu d'interaction*

L'apprentissage d'une langue en classe « *ne ressemble nullement à une appropriation langagière en milieu naturel* » (Cicurel, 2002 : 150), ce qui confère à la classe un rôle important. Tout d'abord, cet espace clos où sont disposés des meubles, des chaises, des tables, et un tableau noir, est un lieu de travail didactique dans lequel on apprend et on enseigne selon des méthodes et des stratégies d'enseignement/apprentissage. Mais cette conception de la classe, « *un lieu d'actualisation d'une méthodologie dominante* » (Cicurel, 2002 : 147) a évolué dans le domaine didactique.

Dans les années 60-70, les classes étaient considérées, dans certains contextes, comme « *des lieux de réalisation de méthodologies nouvelles supposées performantes* » (Cicurel, 2002 : 147), mais la publication de l'article de Moirand intitulé « *audio-visuel intégré et communications* », où elle critique la Méthode audio-visuelle et décrit les déceptions des étudiants et des professeurs, « *les scepticismes des méthodologues* », et « *l'inquiétude justifiée des théoriciens de l'éducation* » (Moirand, 1974), déclenche « *le désenchantement et marque le début d'une déconstruction de l'hégémonie, méthodologique* » (cité par Cicurel, 2002 : 147). Cela contribue à rendre la classe, à partir des années 80, « *un lieu socialisé où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction* » (Cicurel, 2002 : 148). Les partenaires qui prennent la parole dans un cours de langue en classe sont de deux types : l'apprenant et l'enseignant. Ce dernier est détenteur du savoir, il a pour « *fonction d'informer et d'évaluer, mais aussi d'organiser la communication ; les autres sont généralement en nombre, demandeurs par leur fonction d'apprenant, et pourtant mis en demeure de répondre aux sollicitations du premier* » (Peytard & Moirand, 1992 : 91).

Tout cela nous permet de dire que la classe, « *lieu potentiel d'acquisition* » (Coste, 2002 : 6), est un milieu d'interaction et de travail didactique, ainsi elle est « *un objet complexe qui croise interactions, programmes, résultats, méthodologie, buts des acteurs, contraintes institutionnelles* » (Cicurel, 2011 : 42). Cette complexité qui caractérise la classe est accentuée par le rôle assez rigide que les partenaires de la situation ont à jouer et « *qui va considérablement influencer sur leurs productions verbales* » (Cicurel, 1985 : 13).

La classe de langue met en scène une relation entre l'enseignant, détenteur du savoir, et les apprenants en situation d'apprentissage. C'est le lieu où se réalisent des interactions à visée didactique, sociale voire humaine. Coste insiste sur l'idée que l'apprentissage de la communication se fait par l'intermédiaire de la communication. Cela nécessite par conséquent de considérer la classe comme « *un lieu de communication semblable à des lieux sociaux autres* » (Coste, 2002 : 7), parce qu'au sein de la classe

« ne s'instaurent pas seulement des échanges linguistiques dans le but d'acquérir une langue, mais toute une série de rapports sociaux dont la qualité peut grandement contribuer à améliorer l'enseignement/ apprentissage de la langue étrangère. » (Cordier-Gauthier, 1995 : 42),

et où « *des interactions et des contacts de langue s'opèrent en relation à des contextes et des finalités plus larges* » (Coste, 2002 : 21). En ce sens, la classe va être le lieu de travail, de progression langagière et surtout un lieu d'apprentissage et de communication verbale. De plus, le « *microcosme* » dans la salle de classe, qui se veut propice à l'apprentissage, met en mouvement une multiplicité de conditions qui peuvent, selon le cas, aider ou retarder l'appropriation, comme l'impact du professeur et l'influence entre les apprenants et les conditions empiriques de fonctionnement.

Tout d'abord, « *la prise en compte des apprenants comme personnes, la qualité des relations enseignant-apprenants ainsi que le climat général la classe sont des facteurs non seulement favorables mais indispensables à une pratique réelle de l'interaction* » (Cordier-Gauthier, 1995 : 41). En outre, Coste constate que :

« le nombre d'élèves, l'équipement ou l'absence d'équipement, l'espace disponible et son aménagement, les ressources accessibles, l'atmosphère sonore ambiante ou interne à la classe [sont] des facteurs qui interviennent dans la nature, la quantité et la qualité des activités possibles » (Coste, 2002 : 18).

Ajoutons aussi que le développement récent des méthodologies et des technologies creusent aujourd'hui les écarts entre classes « de luxe » et classes sous-équipées. Les classes bien équipées permettent aux apprenants issus des milieux favorisés un accès à de multiples ressources (supports, documents, tutorat et enseignement, connexions extérieures, médias divers), alors que les classes sous-équipées n'offrent « *à un groupe pléthorique et « peu*

favorisé » que la seule voix d'un maître insuffisamment formé, démuni et surchargé » (Coste, 2002 : 18)

Enfin, la classe transforme le monde en objets métalinguistiques. Cicurel explique que l'apprentissage d'une langue au sein de la classe peut se faire « *par la connaissance explicite de son fonctionnement (l'enseignant donne des règles, décrit, explique, corrige) ou par une connaissance implicite (l'enseignant parlant la langue ou la faisant parler à ses élèves la leur fait connaître) » (Cicurel, 1985 : 23). Nous pouvons résumer que la classe, pour un enseignement oral de la langue française, constitue un lieu social, un lieu d'interaction entre les apprenants et leur enseignant, ou les apprenants entre eux et un lieu de parole, celle-ci étant « le royaume de l'enseignement » (Ricoeur, cité par Langlois, 2010) et la base de l'interaction ayant pour but la communication et la construction du savoir.*

4.2.4. Comment enseigner la compréhension orale ?

Parmi les différentes difficultés qu'on rencontre dans l'apprentissage d'une langue étrangère, « *celles qui touchent la capacité de compréhension orale apparaissent aux yeux de bien des gens, apprenants autant qu'enseignants, parmi les plus importantes » (Cornaire, 1998 : 11). Pour Claudette Cornaire, la compréhension orale (désormais C. O.), commence à occuper la scène en 1998. Pourtant, dix ans plus tard, les paroles de Chantal Parpette en 2008 lui font écho : « Fluidité, fugacité, cette dimension essentielle du discours oral n'est pas prise en compte, dans l'enseignement-apprentissage des langues, à la hauteur du rôle qu'elle joue sur les plans cognitif et communicatif » (Parpette, 2008 : 221). Elle ajoute que les méthodes audio-visuelles ainsi que l'approche communicative se sont intéressées à l'expression orale. Les exercices structuraux, les jeux de rôle et les activités de communication orale visent à développer une réactivité langagière au moment de la prise de parole, tandis que la compréhension de l'oral ne reçoit pas un tel intérêt. Cette compétence qui n'accapare pas suffisamment l'attention des didacticiens ni des pédagogues va être analysée premièrement avec toutes ses caractéristiques, pour passer ensuite à l'étude des composantes de l'expression (E.O.) ou production orale (P. O.)*

4.2.4.1. La discrimination auditive et l'accès au sens

Plusieurs savoir-faire sont à développer chez l'apprenant dans le cadre des exercices et des activités de compréhension orale dans la classe de langue. L'un des premiers est la discrimination auditive. L'apprenant devrait être capable de reconnaître les phonèmes, leurs combinaisons variées ainsi que les frontières des mots parce que la compréhension orale est « *largement dépendante de l'identification de mots, voire de phrases, elle-même dépendante de la perception des sons qui composent ces mots* » (Carette, 2008 : 145). A travers les différentes activités préconisées en classe, « *l'apprenant se familiarise avec les liaisons, élisions, assimilations, enchainements et recompositions syllabiques* » (Parpette, 2008 : 222).

De même le travail sur la prosodie, notamment sur le rythme et l'intonation, contribue à aider l'apprenant à saisir les différentes intonations qui pourraient connoter l'hésitation, l'état d'âme du locuteur ainsi que les modalités interrogatives et exclamatives du discours. Au-delà de ces aspects phonétiques et prosodiques, l'accès au sens constitue le deuxième socle pour la compréhension de l'oral. Afin de faciliter l'apprentissage de la compréhension orale, les enseignants recourent à deux procédures combinées, selon Chantal Parpette, et qui sont la segmentation et la réitération. Tout d'abord, la segmentation de la tâche de la compréhension orale en quelques étapes semble essentielle. Les didacticiens « *proposent habituellement une démarche en trois temps : la pré écoute, l'écoute et après l'écoute* » (Cornaire, 1998 : 159). Cela impose à l'enseignant de faire un usage abondant de pauses et de retours en arrière. Par conséquent, le document enregistré est suspendu, découpé et rediffusé afin de permettre à l'apprenant d'accéder graduellement à la compréhension de ce qui lui est donné à entendre.

La première étape de la compréhension orale réside dans la pré écoute où l'apprenant met en œuvre ses connaissances et ses savoirs afin de sélectionner certains schèmes et de formuler des hypothèses sur le contenu et le sens du document qu'il se prépare à écouter. Cette étape procure également l'occasion de présenter le nouveau lexique relatif au sujet traité. Alors que la seconde étape est constituée de deux écoutes, la première écoute cible la compréhension de la situation de communication pour faire saisir à l'apprenant le cadre dans lequel le texte prend place. La

deuxième écoute⁶⁵ peut rassurer les apprenants en leur permettant de compléter leurs réponses et peut servir à des activités plus complexes. Enfin, l'après écoute est une étape consacrée au réinvestissement de l'acquis. C'est le moment privilégié de la séance qui offre la possibilité de faire le point sur les apprentissages en mettant à contribution les compétences acquises.

Nous venons de constater que la segmentation est susceptible d'aider l'enseignant à suivre une progression didactique et l'apprenant à approfondir ses connaissances. Alors que la répétition, deuxième condition pour accéder au sens, « *est une stratégie de compensation* » (Parpette, 2008 : 225) qui permet à un auditeur de réécouter s'il n'a pas compris le message oral, soit en face à face en demandant au locuteur de répéter ce qu'il a dit, soit face à un film ou à un document sonore en faisant un retour en arrière grâce aux moyens technologiques. L'emploi de la répétition en classe de langue véhicule plusieurs avantages, en premier lieu, ne nécessitant pas un lexique métalinguistique très riche, « *elle permet à l'apprenant de participer aux diverses interactions* » (Cicurel, 1985 : 29), en second lieu, elle permet à l'enseignant dans l'apprentissage linguistique et dans les activités corrective et explicative de « *focaliser l'attention de l'apprenant sur l'objet de négociation et, à l'apprenant de localiser la demande d'aide lexicale* » (Faraco, 2002 : 115), et en dernier lieu elle « *produit un effet de construction du sens et d'appropriation du récit oral qu'une seule reformulation n'assure pas* » (Prouilhac, 2004 : 227). Ainsi, la répétition constitue une voie vers la prise de parole pour les apprenants en leur permettant de participer, de comprendre les messages transmis et d'acquérir de nouvelles notions tout en étant la signalisation d'un besoin stimulant l'intervention de l'enseignant.

La progression des connaissances est non-cumulative⁶⁶, non linéaire⁶⁷ et non homogène⁶⁸, c'est pourquoi les notions de répétition et de variété paraissent importantes alors que le temps se

⁶⁵ Claude Cornaire ne mentionne pas une troisième écoute. Or dans les observations de classe, nous remarquons que l'enseignant permet plusieurs écoutes pour les documents exploités, alors que lors des examens de DELF et de DALF les candidats ont droit à deux écoutes et les examens de DELF sont imposés récemment (l'année 2015) aux enseignants de l'école privée, terrain d'enquête.

⁶⁶ Les savoirs ne sont pas construits comme les briques d'un mur, la qualité et la quantité des savoirs changent en même temps qu'on introduit un élément nouveau.

⁶⁷ La progression ne suit pas une ligne droite mais se fait en spirale : retour à ce qui était acquis, plateaux de stagnation ou bonds importants.

⁶⁸ L'apprenant peut acquérir plusieurs éléments de plusieurs niveaux (linguistique, discursif, socioculturel ...).

révèle moins important car chaque apprenant suit son rythme naturel et prend le temps d'apprendre.

4.2.4.2. Les conditions de réussite

Pour rendre l'enseignement de la compréhension orale plus vivant et plus efficace, nous évoquons les principes préconisés par Oxford en 1993 :

- *« l'activité doit avoir un objectif communicatif*
- *La langue utilisée dans l'activité doit être authentique*
- *La préécoute est une étape indispensable pour stimuler les connaissances antérieures des apprenants et les aider à trouver l'objectif du texte qu'ils se préparent à entendre*
- *Le contenu du texte doit être intéressant et motivant pour les apprenants*
- *Lorsqu'on utilise des documents visuels, les locuteurs doivent être aussi « visibles » que possible pour permettre aux apprenants d'inférer la signification du texte à partir de la kinésique » (cité par Cornaire, 1998 : 158).*

Nous remarquons que la réussite de la compréhension orale est en relation étroite avec l'attitude des apprenants, qui, s'ils ne sont pas intéressés, vont rater l'activité orale dont les conditions se résument par un choix approprié aux besoins et aux penchants des apprenants, avec des conditions empiriques favorables ainsi que par l'authenticité du document et sa visée communicative qui peuvent également contribuer à faire avancer l'apprentissage de l'apprenant. Outre ces conditions qui pourraient favoriser la compréhension orale, des implications méthodologiques sont indispensables également. Trois phases doivent être respectées dans l'élaboration des activités de compréhension orale : la découverte, la systématisation et l'utilisation. Les activités de découverte consistent en ce que les apprenants construisent leurs savoirs en observant et en analysant des faits de langue qui les conduisent à découvrir le fonctionnement du code linguistique ou socioculturel de cette langue. Tandis que les activités de systématisation poussent les apprenants à intégrer les savoirs linguistiques et autres ; ces activités peuvent être fractionnées (faire de la grammaire, du lexique, du communicatif ...), contrôlées (réfléchir sur les pratiques, fixer les objectifs et conditions d'utilisation ...), réitérées, (répéter plusieurs fois pour permettre la mémorisation). Cette partie implique une phase d'évaluation pour voir comment les apprenants ont procédé pour réaliser l'activité.

Enfin, lors des activités d'utilisation les apprenants mettent en pratique leurs savoirs et leur savoir-faire. Dans cette phase, les conditions de communication sont optimales car les apprenants doivent utiliser leur compréhension pour réaliser quelque chose, « *c'est l'entraînement à traiter simultanément les différentes composantes de la CO dans des conditions réalistes (simulations) ou authentiques* » (Carette, 2001 : 136).

Ces phases suivies vont épauler l'apprenant dans la compréhension orale à condition que le choix du document soit pertinent. Nous nous en inspirerons dans notre analyse.

4.2.4.3. Choix et types des documents

Les documents utilisés pour les activités de découverte, de systématisation et de réalisation, peuvent être les mêmes mais il est vivement conseillé de varier les documents et surtout de choisir des extraits d'oral spontané et authentique. Pourtant les documents oraux sont de plusieurs types. Nous avons les documents fabriqués dont le texte est pré-élaboré où les participants, placés dans une situation d'écrit oralisé, simulent l'interaction de manière à ce qu'elle paraisse la plus naturelle et authentique possible. Alors que les documents semi-authentiques sont les interviews, les débats, les conversations téléphoniques où le concepteur du document intervient comme participant dans l'interaction et agit en fonction d'un objectif didactique. Enfin, il y a le document authentique, défini en 1976 par Coste et Galisson comme tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle. Non réalisé pour des fins pédagogiques, le document authentique est le reflet langagier de la réalité socio-culturelle du pays où la langue est parlée. Nous verrons dans les séances de notre corpus, l'importance du choix des documents.

Après avoir présenté les différents types de documents, il reste à aborder les paramètres de leur choix. Tout d'abord, la facilité d'un document n'est pas liée à la nature du document mais aux connaissances de l'auditeur qui rendent le document transparent ou opaque. Une dimension étroite est prise en considération, c'est celle de la longueur du document puisque « *les concepteurs de matériel pédagogique mettent systématiquement en corrélation le niveau d'apprentissage et la longueur des documents* » (Parpette, 2008 : 226). En outre, le choix des

documents doit prendre en considération l'âge, le niveau et les connaissances des apprenants ainsi que leur développement psycho-physiologique et cognitif. Le choix du thème doit correspondre également aux besoins immédiats de l'apprenant, des thèmes qui concernent ses rapports avec ses proches et son environnement social. Enfin, il faut mentionner que la difficulté qui est souvent évoquée chez les enseignants⁶⁹ est celle de « *trouver des documents appropriés, les interactions véritablement authentiques, en particulier liées à la vie quotidienne, étant introuvables dans le commerce ou sur internet* » (Carette, 2008, 151), bien que les manuels⁷⁰ proposent des activités orales. Enfin, les supports visuels et audiovisuels, grâce à l'association de l'image et du son sont susceptibles d'augmenter « *la compréhension, l'assimilation et, par voie de conséquence, facilitent la mémorisation du sujet abordé* » (Rauly, 1987 : 96). Notre corpus comprend des séances rendues difficiles à cause d'un mauvais choix de départ.

4.2.4.4. Procédures pour un enseignement de la compréhension orale

Plusieurs didacticiens préconisent des démarches à parcourir pour un enseignement de la compréhension orale. Nous citons Carette et Tagliante. Tout d'abord, Carette constate que dans presque toutes les méthodes du français langue étrangère, il n'existe pas « *d'activités de compréhension pure c.à.d. des activités dont l'objectif est de développer une façon d'écouter, dont le document support n'est pas surexploité (à des fins grammaticales notamment ; ou à des fins d'expression)* » (Carette, 2008 : 148). C'est pourquoi, il est nécessaire dès le début de fournir aux apprenants des informations concernant le genre, les participants, le cadre situationnel du document et non de la leur faire deviner. Cela permet aux apprenants d'exercer l'activation de leurs connaissances tout en essayant d'entraîner « *leur capacité de compréhension, puisqu'ils peuvent faire des hypothèses de contenu qui ne sont pas de devinettes hasardeuses, mais des essais motivés* » (Carette, 2008 : 148). Afin de progresser dans la compréhension orale, une organisation d'activités d'apprentissage en trois étapes est proposée par Carette :

1. « *Découvrir, activer les connaissances relatives aux situations visées*
2. *S'entraîner à faire des hypothèses et les vérifier sur la structure ou le déroulement d'un événement communicatif, ou sur les intentions communicatives*

⁶⁹ Les deux enseignantes de notre enquête ont proposé des activités orales supplémentaires, ne figurant pas dans les manuels scolaires propres à leur classe ou à leur école.

⁷⁰ Les manuels scolaires adoptés dans les deux écoles contiennent des activités consacrées pour l'oral.

du/des participants à comprendre, ou sur les actes qu'ils vont réaliser, ou s'entraîner à reconnaître des formes » (Carette, 2008, 153)

3. *S'entraîner à comprendre en temps réel, à traiter plusieurs informations à la fois » (Carette, 2008 : 153).*

Dans le but de renforcer la compréhension d'un document sonore, Tagliante (2006 : 101-103) propose une approche globale qui consiste en deux étapes, qui diffère de ce qui précède :

1. « *Le repérage de la situation* » de communication : l'enseignant doit poser aux apprenants un certain nombre de questions afin de les aider à identifier certains éléments nécessaires à la compréhension du document entendu notamment ce qui est en rapport avec la situation de communication. Une fois que les apprenants ont compris ou repéré la situation de communication, on leur demande de relever les indices sur le contenu, puis de faire leurs premières hypothèses sur le sens.

2. « *Le repérage des mots, l'observation de l'organisation du discours* » : la prise de parole en classe de langue étrangère n'est pas toujours évidente notamment lorsqu'il s'agit d'une prise de parole spontanée. En fait, demander aux apprenants de repérer l'organisation du discours leur permet de faire des hypothèses et de les confirmer ou de les réfuter. Cela encourage les apprenants à prendre la parole en les mettant dans une attitude d'écoute active. En somme, comme l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère est évidemment d'aider l'apprenant à devenir usager de cette langue, il faut satisfaire le désir de communication orale des apprenants. Pour ce faire, il est nécessaire de les impliquer dans des activités langagières similaires au contexte naturel, en recréant les conditions de ce dernier en classe.

Nous ne pouvons pas négliger non plus le rôle du langage non-verbal, des gestes, des mimiques et des mouvements exécutés par les locuteurs qui sont susceptibles d'apporter des significations reconnues par les membres d'une même communauté et qui contribuent à favoriser la compréhension. L'enseignant doit utiliser les gestes à bon escient. Il doit aussi analyser la gestualité des apprenants pour leur apprendre à maîtriser l'impression qu'ils veulent créer et à utiliser les gestes appropriés au message qu'ils veulent faire passer à l'interlocuteur. Ainsi, multiples sont les conditions qui assurent l'aboutissement de l'apprentissage / enseignement à la compréhension de l'oral car l'expression orale ne s'avère pas simple, non plus.

4.2.5. *Comment enseigner l'expression orale ?*

L'oral est un terme ambivalent dans la mesure où il désigne une situation d'échange où il s'agit de « *deux interlocuteurs en face à face qui coopèrent dans l'élaboration d'un discours en remaniement constant* » (Vignier, 2001 : 34). La maîtrise du français dans sa forme orale, dans le cadre d'un apprentissage scolaire, signifie comprendre et produire un énoncé oral. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues stipule que, dans n'importe quelle situation de communication,

« l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (2005 : 60).

Autrement dit, dans une situation de communication orale, on joue le rôle du locuteur et de l'auditeur en même temps. En effet, l'objectif de tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est l'acquisition d'une compétence de communication afin d'être capables de se débrouiller dans différentes situations de communication. Cela nécessite de la part des apprenants l'appropriation des moyens linguistiques et non linguistiques pour agir et réagir de façon appropriée dans différentes situations de communication. L'apprenant, afin d'acquérir une compétence de communication, développe progressivement des savoirs et des savoir-faire au niveau linguistique, socioculturel et des stratégies de la communication.

L'expression orale est la composante qui pose le plus de problèmes à certains apprenants mal à l'aise lors de la prise de parole en classe. Or, la tâche principale du professeur consiste à faire parler les apprenants, c'est-à-dire à favoriser cette prise de parole. Il peut alors utiliser des activités ludiques qui détendent l'atmosphère entre les apprenants et organiser des conversations à deux ou à trois qui rendent plus facile le dialogue. La prise de parole, étant plus aisée dans un cercle réduit que devant l'ensemble de la classe. Il s'agit ici de sortir de l'interaction enseignant/apprenant, en suscitant aussi des interactions apprenant/apprenant et en créant les conditions d'une communication qui minimisent (dans la mesure du possible) tout ce qui inhibe la prise de parole devant les autres.

4.2.5.1. Les supports d'activités

Les supports d'activité peuvent être « *des images représentant une situation d'échange, un récit en images, des enregistrements sonores, un texte lu par le maître que les élèves auront à reconstituer à de degrés divers de fidélité* » (Vignier, 2001 : 36) Ainsi les pratiques de classe se diversifient, que ce soit au niveau de la compréhension ou à celui de la production. On utilise des entretiens, des simulations qui impliquent des résolutions de problème ou des décisions à prendre. On utilise aussi les émissions radio, les courtes informations flashes, les bulletins météorologiques, le récit, etc. (Martinez, 1996, 91). D'après Vlad la lecture de l'enseignant est apte à :

«fournir des bases d'apprentissage de la prononciation correcte en langue étrangère, elle propose une segmentation du texte, segmentation qui va servir de base à l'explication, elle sert enfin pour les questions d'ancrage pour les questionnements qui vont suivre » (Vlad, 2008 : 38-39).

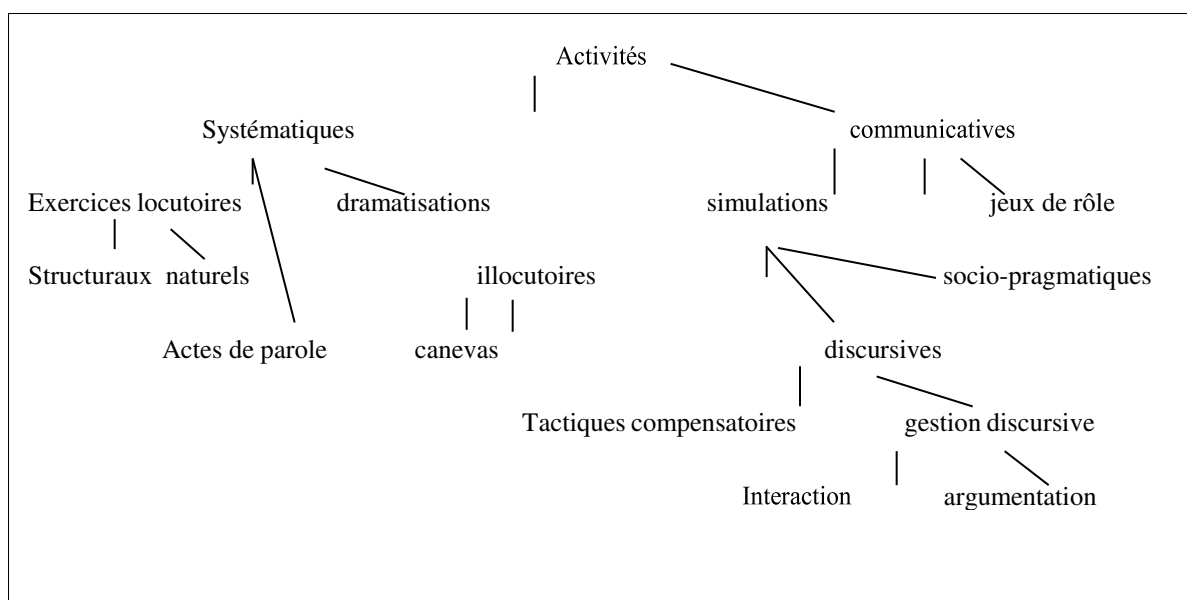
La lecture constitue une des voies pour un travail sur la langue dans ses différents aspects : prononciation, prosodie, élocution, compréhension, vocabulaire, discussion, analyse, résumé, synthèse, etc. La lecture à voix haute est un moyen pour les apprenants de préciser leurs représentations orthographiques et phonologiques des mots. Elle est considérée comme support à l'apprentissage, à l'évaluation et à la compréhension du texte. Quant à la phonétique, selon Cuq et Gruca, elle « *ne constitue plus un moment de la classe : elle est intégrée à chaque phase et est contextualisée* » (2003 :175). L'enseignement de la prononciation a connu aussi un regain d'intérêt à partir des années 1990 et toutes les méthodes de FLE comportent des activités de prononciation. La phonétique reste la base de l'acquisition d'une compétence de communication et conditionne la compréhension et l'expression orales. Dans le domaine de la prononciation, les apprenants ne sont pas tous sur un plan d'égalité. Il est très important de corriger certaines erreurs dès le début de l'apprentissage pour qu'elles ne soient pas ancrées définitivement.

4.2.5.2. Activités systématiques et communicatives de l'expression orale

Les activités de production orale ne ciblent pas uniquement l'apprentissage d'un code linguistique mais aussi l'apprentissage à communiquer dans ce code, nous l'avons déjà expliqué plus haut. Pour cela ces activités se répartissent en deux catégories : les activités systématiques et les activités communicatives. Les activités systématiques « *correspondent à l'entraînement*

spécifique du système langagier : diction, intonation, syntaxe, formules ritualisées des actes de parole » (Carton & Duda, 1988 : 8). Elles visent l'apprentissage du code linguistique et de la communication au moyen d'exercices locutoires (formels, structuraux : phonétique, prosodie, grammaire, lexic, morphologie, syntaxe ; ou naturels : diction, lecture à haute voix), d'exercices illocutoires (entraînement systématique des actes de parole) et de dramatisation (communication imitée). Les activités communicatives visent l'entraînement à la communication et sont de trois types : la dramatisation, les simulations et les jeux de rôle auxquelles nous pouvons ajouter la communication réelle en classe entre enseignant et apprenants. Fancis Carton et Richard Duda (1988 : 12) proposent le schéma suivant des différentes activités :

Figure 12 : Les différentes activités de production orale selon Carton et Duda (1988)



La dramatisation est une technique théâtrale : c'est la mise en scène du dialogue de départ appris plus ou moins par cœur et rejoué avec quelques modifications. C'est l'enseignant qui joue le rôle du metteur en scène et au moment où un groupe d'élèves joue la scène, les autres assis assistent, s'amuse ou s'ennuient. La dramatisation correspond à des activités de systématisation quand le choix du texte théâtral permet un travail sur la diction et permet aux apprenants de proférer leur discours sans réticence ou hésitation quelle que soit leur culture grâce à la distanciation qu'il établit entre les locuteurs et les énoncés. En outre, la dramatisation correspond aussi à des activités de communication, quand les apprenants apprennent des dialogues déjà construits et les

jouent en classe, cela pourrait mener vers une production orale plus aisée. Les simulations sont des activités communicatives où l'apprenant conserve son identité, dans la mesure du possible, et développe une situation dont les composantes essentielles sont programmées à l'avance et prévisibles. Dans les simulations illocutoires, les élèves n'utilisent pas de textes préétablis mais ont recours à des actes de parole précis ou à des canevas situationnels. Les simulations discursives visent l'apprentissage de la gestion discursive que ce soit au niveau de l'interaction ou de l'argumentation, alors que les simulations socio-pragmatiques indiquent l'irruption de compétences sociales générales dans la pratique en formation langagière : travail de groupe, prise de décision, négociation et résolution de problèmes.

Les jeux de rôle sont des activités à caractère onirique et ludique où l'identité de l'apprenant peut s'effacer complètement pour donner place au personnage que joue l'apprenant. Les jeux de rôle ont beaucoup d'avantages : ils invitent à un comportement communicatif global, ils font vivre la langue en action et en relation, ils font naître une atmosphère de spontanéité créatrice, ils favorisent le développement d'attitudes, d'aptitudes et de comportements communicatifs et aident les participants à élargir leur répertoire de comportement et leur capacité d'expression personnelle. Reste à mentionner que les jeux de rôle insécurisent l'enseignant, habitué à suivre le manuel et déstabilisent les apprenants tout en les responsabilisant. Parfois, le manque d'entraînement linguistique et d'échauffement physique, la détermination du déroulement des jeux de rôle, les erreurs de mise en place des jeux, peuvent bloquer l'expression des participants et mener l'activité à l'échec. Donc, le recours aux jeux de rôle suppose l'improvisation et la création et expose l'apprenant aux erreurs. Ils demandent une grande professionnalité de la part de l'enseignant.

Quand nous écoutons quelqu'un parler, nous écoutons les mots qu'il dit mais nous entendons aussi le débit de sa voix, son intonation. Nous voyons aussi ses mimiques, ses gestes ainsi que les déplacements de son corps et ses postures. Pour perfectionner l'expression orale de nos apprenants, il faut leur apprendre à éviter ce qui peut la dénaturer : « *l'inintelligibilité, l'absence de finalité, la haine ou la guerre* » (Bellenger, 1981 : 56) car les trois qualités de la parole recherchées par les locuteurs sont « l'intelligibilité » (se faire comprendre), « la persuasion » (amener l'autre à croire ce qu'on dit) et « la connivence » (s'entendre avec l'autre). Il faudra

donc travailler aussi le para verbal et le non-verbal, cela nous amène à poser la question : comment évaluer toutes les dimensions de l'oral ?

4.3. L'évaluation de l'oral

Pour vérifier si les objectifs d'un programme d'études sont atteints, on a recours à l'évaluation qui consiste à prendre « *les meilleures décisions qui s'imposent quant à la poursuite des apprentissages et à la planification de son enseignement* » (Lussier, 1992 : 124). Nous allons dans ce qui suit aborder la définition de cette notion d'un point de vue global, les pratiques et les objets d'évaluation pour aboutir ensuite à l'évaluation de l'oral, sa nécessité, sa difficulté et ses outils.

4.3.1. Définition

L'évaluation n'est pas un phénomène nouveau, elle a connu une grande évolution au cours des siècles. Pourtant elle a conservé le même objectif « *d'un continent à l'autre [qui est] d'améliorer l'éducation* » (Meyer, 1995 : 16). Pour Lussier, l'évaluation des apprentissages consiste

« *à recueillir des informations (résultats de mesure, appréciations, observations...) et à les rendre significantes ; à porter des jugements sur les données recueillies ; et à prendre des décisions quant à l'action à entreprendre compte tenu de l'intention d'évaluation de départ* » (1992 : 13).

Alors que Pepel ajoute la notion de valeur, « *évaluer [...] c'est attribuer une valeur à un objet* » (2005 : 210). Pour les auteurs du CECRL l'évaluation désigne « *la mise en œuvre de la compétence de la langue* » (CECRL, 2005: 135), et elle consiste à

« *mesurer à partir de leurs performances dans la réalisation des tâches, les compétences orale et écrite des apprenants placés dans des situations (simulés ou non) de communication, puisque l'objectif final de l'apprentissage d'une langue est d'apprendre à communiquer* » (Robert & Rosen, 2010 : 104).

Donc, l'évaluation est conçue actuellement comme l'un des moyens de guider l'apprentissage. C'est pourquoi elle est devenue « *au cours de la décennie 1990, l'une des préoccupations majeures de la didactique des langues étrangères et, en particulier, du FLE* » (Cuq & Gruca, 2005 : 210). Elle a connu des transformations importantes dans son esprit, dans sa méthodologie et même dans ses pratiques. Elle cesse d'être synonyme de sanction, de sélection, ou même

d'exclusion, elle devient, avec les nouvelles approches, « *une affaire de communication entre un sujet observé et la personne qui l'évalue* » (Scallon, 2004 : 17). Enfin, reste à mentionner qu'aujourd'hui l'évaluation par compétences⁷¹ trouve son propre chemin dans le monde scolaire, afin d'accompagner « *les enseignants dans leurs nouvelles pratiques d'évaluation selon les principes de l'approche par compétences* » (Gérard, 2009 : 13). Évaluer les compétences signifie vérifier si l'apprenant a su mobiliser sa capacité ainsi que les ressources mises à sa disposition afin d'accomplir une tâche.

4.3.2. *Les pratiques évaluatives*

Parmi les vingt-six pratiques évaluatives exposées dans le CECRL (2005 : 139), nous mentionnons celles qui sont pratiquées durant le cours du français dans les deux écoles choisies comme terrain d'enquête : l'évaluation formative, l'évaluation sommative, l'évaluation directe et l'évaluation indirecte.

L'évaluation formative « *est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les point faibles* » (CECRL, 2005 : 141), l'enseignant peut alors utiliser ces informations dans l'organisation de son cours, les partager avec les apprenants pour « *leur faire prendre conscience des enjeux de l'apprentissage, pour leur « apprendre à apprendre » et développer leur autonomie* » (Robert & Rosen, 2010 : 106). L'évaluation formative est au service de l'apprenant, elle l'aide à mieux apprendre et se pratique au cours de l'apprentissage.

L'évaluation sommative est une évaluation « finale » pour les apprenants, parce qu'elle « *contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang* » (CECRL, 2005 : 141). Elle débouche sur des prises de décisions relatives au passage dans la classe supérieure et à la certification des études, « *elle teste le savoir plus que la compétence, elle est souvent normative⁷² et ponctuelle⁷³* » (Robert & Rosen, 2010 : 106). Donc, l'évaluation sommative et

⁷¹ « Confronter les élèves à des situations problèmes complexes et leur demander de les résoudre en mobilisant tout ce qu'ils ont appris » (Gérard, 2009 : 11).

⁷² Elle classe les apprenants les uns par rapport aux autres (CECRL, 2005 : 140).

⁷³ Elle se fait par l'attribution de notes ou la prise de décisions effectuées à la suite d'un examen ou d'une autre procédure d'évaluation qui a lieu à une date donnée, généralement à la fin du cours ou au début du cours suivant. On ne se préoccupe pas de ce qui s'est passé auparavant, seul compte ce que l'apprenant est capable de faire ici et maintenant » (CECRL, 2005 : 140).

celle normative mesurent les produits des apprenants à la suite de l'apprentissage, et l'évaluation formative étudie les phases d'exécution et de réalisation de ces produits.

En outre, deux pratiques évaluatives existent en classe de langue durant les cours de l'oral : l'évaluation directe et l'évaluation indirecte. « *L'évaluation directe évalue ce que le candidat est en train de faire* » (CECRL, 2005: 141), cette évaluation se limite « *à la compréhension de l'oral en interaction et à la production orale et écrite* » (Robert & Rosen, 2010 : 106), tandis que « *l'évaluation indirecte utilise un test personnel écrit qui évalue souvent les potentialités* » (CECRL, 2005 : 141). Nous verrons à quels types de pratique évaluative recourent les professeurs observés durant les cours de l'oral.

4.3.3. *Les objets de l'évaluation*

Parmi les différentes taxonomies d'objectifs de l'éducation, la première qui est celle de Bloom et de ses collaborateurs, publiée en 1956, « *reste une source d'inspiration et une référence capitale. Elle repose sur la distinction de trois domaines d'objectifs : le cognitif, l'affectif et le psychomoteur* » (Cuq & Gruca, 2012). Bien qu'elle soit la plus ancienne des taxonomies, celles « *qui sont venues ensuite se sont souvent constituées par rapport à elle, soit pour la simplifier, soit pour la modifier sur tel ou tel point* » (Pelpel, 2005 : 21). L'affectif est le domaine des valeurs, le psychomoteur est celui du gestuel et le cognitif est celui des connaissances. Ce dernier rassemble six catégories qui sont : la connaissance et la compréhension (deux domaines de niveau inférieur), et l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation (de niveaux moyens et supérieurs). Cette taxonomie est proposée comme une aide aux enseignants pour formuler des questions qui permettent de situer le niveau de compréhension des élèves et de connaître leurs faiblesses, ce qui favorise la progression de l'apprentissage vers des niveaux supérieurs.

En outre, les travaux de Viviane et Gilbert Landsheere (1984) reclassent dans une trilogie les concepts de Bloom en trois objectifs qui permettent d'évaluer les acquis : « la maîtrise » correspond aux niveaux inférieurs de « connaissance » et « compréhension », « le transfert » est cette capacité de transférer des maîtrises de connaissances à un champ d'application et recouvre les domaines compris entre les activités d'« analyse » et celles de « synthèse ». Enfin « l'expression » est un objectif qui touche les niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom

puisque « *la tâche demandée fait non seulement appel aux savoirs et aux savoirs faire acquis, mais également à la personnalité de chaque élève, à sa propre créativité* » (Tagliante, 1991 : 22). Ainsi, l'analyse par objectifs qui a contribué à définir de manière cohérente les éléments constitutifs d'un cursus éducatif a beaucoup apporté à l'évaluation, parce que « *la décomposition ou la démultiplication d'un objectif général qui structure d'une manière intrinsèque l'enseignement, en objectifs spécifiques facilite l'évaluation* » (Cuq & Gruca, 2005 : 214).

En adoptant la taxonomie de Bloom dans l'enseignement et dans l'évaluation, la complexité des objectifs visés va de la connaissance à la compréhension, à l'application puis à l'analyse qui est suivie par la synthèse pour finir par l'évaluation. Nous comprenons que cette multiplicité de paramètres rende difficile l'évaluation de l'oral dans la classe.

4.3.4. Les raisons et les difficultés de l'évaluation de l'oral

Claudine Garcia-Debanc dans ses deux articles intitulés « *Evaluer l'oral* » parus en 1999 et en 2004 préconise plusieurs raisons pour évaluer l'oral. Tout d'abord, selon elle, observer l'oral permet de s'interroger sur les modalités de l'apprentissage au sein de la classe et met en lumière la conception de l'apprentissage que se fait le maître. De plus, l'évaluation de l'oral est nécessaire pour les enseignants dans la mesure où elle contribue à une programmation efficace d'un enseignement de l'oral et d'une régulation proactive visant des activités permettant la construction d'un certain nombre de compétences orales. Les enseignants profitent de cette évaluation pour procéder à un étayage efficace : « *le concept d'étayage est emprunté à Bruner ; « il y a étayage explicite quand l'adulte aide l'enfant à faire ou dire ce qu'il ne pourrait pas faire tout seul* » (Garcia-Debanc, 1999 : 200). Enfin, les apprenants en profitent également pour savoir comment progresser, « *d'où l'intérêt de formuler périodiquement avec eux des critères d'évaluation de l'oral en fonction des différentes situations de production d'oral* » (Garcia-Debanc, 2004 : 274).

Nombreux sont donc les motifs qui nécessitent une évaluation de l'oral. Pourtant nombreuses sont également les difficultés qui accompagnent cette évaluation. Maurer a mis en lumière deux difficultés rencontrées par l'enseignant : premièrement le nombre d'élèves ainsi que

l'insuffisance du temps, de sorte que cela le dissuade d'évaluer leurs productions ; et deuxièmement le caractère de l'oral lui-même comme objet parce que la communication orale est « *un processus complexe difficilement critériable, ne pouvant être soumis, contrairement à d'autres activités, à des procédures d'évaluation* » (Maurer, 2001 : 64). En outre, Garcia-Debanc ajoute que peu de matériel pédagogique existe pour enseigner l'oral qui est difficile à observer et complexe à analyser parce que les paramètres qui « *interviennent dans l'interprétation d'un énoncé oral sont nombreux et concomitants : aux éléments syntaxiques et sémantiques, il faut ajouter notamment l'intonation, la prosodie, les variations du débit, les pauses* » (Garcia-Debanc, 1999 : 195). Enfin, l'oral signifie l'implication de l'ensemble de la personne : « *La production verbale ne peut pas être dissociée de la voix et du corps. Tout signifie : espace, distances sociales, habitudes culturelles. Les silences eux-mêmes ne peuvent pas être masqués* » (Garcia-Debanc, 1999 : 195). Cela met le point sur les nombreuses difficultés que peut avoir l'enseignant en évaluant l'oral.

4.3.5. Outils de l'évaluation orale

Etant donné que connaître une langue étrangère, c'est comprendre, parler, lire, écrire et interagir, le CECRL 2005 propose des échelles globales pour chacune des activités. Pour évaluer l'oral, les exemples d'échelles contiennent 14 catégories :

- « *Stratégies de prise de parole*
- *Stratégies de coopération*
- *Demande de clarification*
- *Aisance*
- *Souplesse*
- *Cohérence*
- *Précision*
- *Développement thématique*
- *Compétence sociolinguistique*
- *Domaine général*
- *Etendue du vocabulaire*
- *Exactitude grammaticale*
- *Contrôle de vocabulaire*
- *Contrôle phonologique* » (CECRL, 2005: 145).

Les outils pour évaluer la compréhension orale sont nombreux :

- Le questionnaire à choix multiples
- Les questions fermées
- Le texte lacunaire ou à trous
- Le test de closure
- Le tableau à compléter
- Le questionnaire à réponses ouvertes QROC⁷⁴
- Le test d'appariement
- Le puzzle
- Le questionnaire à réponses ouvertes
- Le texte guidé ou la production d'un texte à partir d'une matrice textuelle imposée
- Les activités d'analyse et de synthèse : le résumé, le compte rendu et la synthèse de documents.

Ces outils d'évaluation permettent de vérifier les connaissances et les habiletés indispensables pour accomplir les tâches complexes. L'évaluation de la production orale et « *de la compétence communicative se fait généralement par l'intermédiaire de grilles* » (Cuq & Gruca, 2005 : 216). La phonétique joue un rôle important : la prononciation, l'intonation, le rythme et la fluidité de la parole constituent la base pour une évaluation de la production orale. De même, le jeu de rôle devient de plus en plus répandu, sans oublier aussi les tâches comme présenter et défendre un point de vue, commenter les informations d'un document et présenter un exposé. Durant les cours de langue, l'enseignant pour évaluer ses apprenants peut procéder soit immédiatement soit d'une façon différée. Lors de l'évaluation immédiate, l'enseignant intervient au cours des échanges sous forme de reprises ou de reformulations. Selon les dires de Desmons & al. (2005, 32), cinq modalités verbales d'évaluation font partie de l'évaluation immédiate, comme le démontre le tableau :

⁷⁴ QROC « en langue vivante, c'est un test de production minimale, qui fait appel au premier niveau taxonomique, celui de la maîtrise de la connaissance » (Tagliante, 1991:107).

Tableau 13 : Les cinq modalités verbales de l'évaluation immédiate

- l'évaluation positive directe	la production des apprenants est prise telle quelle accompagnée de termes évaluatifs tels que « oui », « bien », « d'accord », etc
- « l'évaluation positive indirecte »	l'enseignant reprend l'énoncé de l'apprenant sans marques de satisfaction ;
- « l'évaluation négative indirecte »	reprise de l'énoncé fautif de l'apprenant en le corrigeant, mais sans jugement ni marqueurs négatifs ;
- « l'évaluation négative directe »	c'est la même que la précédente à laquelle on ajoute des commentaires ;
- « l'absence d'évaluation »	l'enseignant n'intervient pas dans les échanges verbaux. Il n'intervient qu'à la fin de la prise de parole.

L'évaluation différée est une évaluation qui permet à l'enseignant d'avoir du recul par rapport aux apprenants. Il évite ainsi d'interrompre celui qui parle. L'enseignant peut organiser l'évaluation avec tout le groupe classe.

Étant donné la sensibilité particulière que présente l'évaluation de l'oral en ce qu'elle engage l'image de l'élève, l'évaluation différée nous semble la plus pertinente car elle a l'avantage de ne pas interrompre la production des apprenants. En effet, l'évaluation au cours de la production les bloque et les dissuade de prendre la parole (nous allons voir un exemple dans notre corpus). Cette correction-évaluation est prétexte à révision, reformulation de la langue et des manières de dire. Elle favorise la mémorisation et encourage la prise de parole. Il est déterminant de ne pas interrompre la production des apprenants sauf si la communication est bloquée. La correction des fautes ne doit intervenir qu'à la fin de l'activité, évitant de couper la communication. Cette évaluation associe aussi les apprenants qui sont amenés à repérer et corriger leurs fautes, interpréter et s'auto-évaluer. Ainsi chaque apprenant a la possibilité de situer son niveau par rapport au groupe et de s'inscrire dans une démarche d'autoformation. Pendant l'évaluation, l'enseignant veille à ce que le jugement soit nuancé, prévenant tout caractère négatif et systématique pour ne pas décourager les apprenants. Cette phase est importante pour motiver ceux-ci et leur permettre de progresser.

En somme, évaluer n'est pas seulement chercher des fautes pour les corriger, c'est faire régulièrement le point sur ce qu'on a acquis. De même, ce n'est pas une activité qui se situe en dehors de celui qui apprend : c'est à lui qu'il revient de surveiller constamment son acquisition. En définitive, d'un point de vue méthodologique, nous pensons que l'oral, avec ses spécificités et ses caractéristiques, doit être enseigné indépendamment de l'écrit. Il doit être conçu comme

moyen et objectif à part entière en classe de langue étrangère, et il importe de former avec précision les enseignants à sa pratique et à son évaluation.

4.4. Conclusion

Pour conclure cette partie consacrée à l'oral, nous empruntons les paroles de Halté qui constate que « *toutes les compétences langagières se forment et se développent à partir de l'oral : langue, types et genres de discours, types de textes ... s'appréhendent d'abord dans l'oral* » (Halté, 2002 : 17). Cela met en lumière l'importance de ce code dont les rôles sont multiformes : « *l'oral pour vivre, l'oral pour apprendre, langage, langue, parler, parole, oral et écrit, communication, interaction, oral objet, oral outil, ... un vrai jeu d'artifice* » (Rispaïl & Faye, 2002 : 12). L'oral constitue le moyen et l'objectif de l'enseignement ainsi que l'outil et la finalité de l'apprentissage et pour réussir son enseignement / apprentissage chaque acteur de classe doit adopter des stratégies didactiques ainsi qu'interactionnelles, puisqu'il exige non seulement de l'interaction mais aussi « *une relation duelle où il y a toujours un tiers invité, le savoir* » (Rispaïl & Faye, 2002 : 12). Donc, c'est dans la classe et à travers la parole que s'instaurent des échanges linguistiques dans le but d'acquérir une langue, accompagnée « *de toute une série de rapports sociaux dont la qualité peut grandement contribuer à améliorer l'enseignement/ apprentissage de la langue étrangère* » (Cordier-Gauthier, 1995 : 42). C'est pourquoi nous posons la question : quelle importance revêtent les interactions verbales dans une communication en classe ou durant le cours proprement dit ?

5. Les interactions verbales

Après avoir abordé l'oral en classe avec ses différentes facettes au niveau de l'évaluation, de ses pratiques et de ses différentes fonctions, il nous reste à mettre en lumière que son enseignement / apprentissage qui se présente comme « *une suite d'échanges verbaux constitués par une alternance de tours de parole des co-actants* » (Cicurel, 2011 : 10) nécessite une étude détaillée de l'interaction verbale. Ainsi, enseigner l'oral selon Perrenoud consiste d'une part à aménager des situations d'apprentissage et d'autre part à se défaire de l'idée qu'il y a des savoirs à transmettre parce que « *les compétences sont construites par l'élève, en situation d'interaction.* » (Perrenoud, 1991 : 34), par conséquent, l'interaction dont le but est « *de donner ou d'améliorer*

des connaissances ou des compétences » (Cicurel, 2011 :14) acquiert une dimension didactique importante. Dans ce qui suit nous débutons par la définition des interactions verbales et les différents domaines de recherches qui se sont intéressés à cette notion, nous abordons également les spécificités de la communication exolingue ainsi que l'acquisition-apprentissage d'une langue étrangère par l'intermédiaire de l'interaction. De plus, une partie sera consacrée à la didactisation de l'interaction ainsi qu'aux rôles interactionnels des interactants en classe. Enfin, une analyse sera élaborée afin de mettre en lumière l'agir enseignant ainsi que les gestes professionnels.

5.1. Définitions des interactions verbales

Goffman définit l'interaction verbale comme étant une action sur autrui, il constate que « *par interaction [...] on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique les uns des autres* » (cité par De Nuchèze & Colletta, 2002 : 89). A leur tour, Charaudeau et Maingueneau, considèrent l'interaction verbale comme étant à la fois un processus d'«*influences mutuelles qu'exercent les uns sur les autres les participants à l'échange communicatif et comme le lieu où s'exerce ce jeu d'actions et de réactions* » (2002 : 319). Ces définitions mettent en lumière les spécificités de l'interaction qui exige la présence de deux ou plusieurs partenaires dont l'influence réciproque est importante par leur action (verbale ou non verbale) en fonction du contexte ainsi que du rapport humain. En outre, pour définir l'interaction verbale, Kerbrat-Orecchioni ajoute aux notions formulées plus haut par les linguistes, l'idée du profit de l'échange, pour elle, « *tout le long du déroulement d'un échange communicatif [...] les différents participants, que l'on dira des « interactants » exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles – parler, c'est échanger* » (1990 : 17). A son tour, le CECRL 2005 préconise la définition suivante :

« dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication » (CECRL, 2005 : 18)

Le CECRL met ainsi en relief non seulement le rôle de l'interaction dans l'apprentissage de toute langue mais aussi l'intérêt d'apprendre à interagir soit pour recevoir soit pour produire des énoncés. Après avoir défini cette notion, nous allons aborder ci-dessous les motifs qui sont à la base de l'intérêt porté à cette notion dans différents domaines.

5.2. Les interactions verbales et les domaines de recherche

Le processus de renouvellement dans le domaine didactique, qui a débuté depuis une trentaine d'années, « a placé la communication orale et écrite, en tête des objectifs d'enseignement [et] a touché aussi bien le français langue maternelle que le FLE » (Canelas-Trevisi & Thévénaz-Christen, 2002 : 17). Les deux didactiques ont alors effectué des emprunts à différents domaines des sciences du langage et notamment des sciences humaines pour aboutir à une conceptualisation des objectifs d'enseignement et des procédures susceptibles de favoriser la maîtrise des capacités communicatives chez les apprenants, et c'est la notion d'interaction qui se trouve « à la croisée de ces domaines ». L'interaction acquiert des valeurs dans différents domaines de recherches : sociologique, cognitif et discursif. Dans le domaine sociologique, étant donné que les membres d'une société accomplissent des activités sociales selon des normes et même selon un ordre social, Mondada met l'accent sur la conversation qui constitue « un lieu constitutif de la sociabilité, de la socialisation, de l'acquisition du langage et du maintien de l'ordre social » (Mondada, 2001 : 112) et de cette façon l'interaction devient « le lieu où l'ordre social est ratifié, transformé et approprié » (Canelas-Trevisi & Thévénaz-Christen, 2002 : 19). Alors que sur le plan cognitif, les accomplissements de nouvelles cognitions sont engendrés par les processus conversationnels, cela implique que « les négociations productrices de progrès cognitifs se réalisent dans les enchaînements illocutoires qui les constituent, c'est-à-dire dans l'interaction » (Canelas-Trevisi & Thévénaz-Christen, 2002 : 19). Alors, l'interaction se trouve à l'intersection de plusieurs domaines, dans la vie sociale elle est l'outil de la conversation et de la socialisation, dans le domaine cognitif elle contribue au progrès de l'acquisition et sur le plan discursif, elle est étroitement liée au contexte tout en présentant une complexité interne. Ces valeurs attribuées à l'interaction lui donnent un rôle privilégié comme étant « la réalité fondamentale de la langue » (Bakhtine, 1929 : 134) voire l'outil pour son acquisition.

5.3. Interactions verbales : acquisition et apprentissage

Dans les travaux et les bilans sur la recherche en acquisition de langues étrangères, il est nécessaire de rappeler « *le paradoxe de Klein (1986) dans lequel ce dernier résume bien toute la difficulté et l'exigence du travail en ce domaine : l'apprenant doit à la fois interagir pour apprendre et apprendre pour pouvoir interagir* » (Vasseur, 1993 : sitographie) Apprendre et interagir étant en étroite relation, ils se complètent pour favoriser l'appropriation d'une langue. Or s'approprier une langue, selon Bange 1996, se base sur un ensemble de phénomènes qui se répartissent en 3 domaines : les résultats acquis (sa compétence, son interlangue, la variété qu'il parle), les processus intrapsychiques (cognitifs, motivationnels, émotionnels) qui ont conduit à des résultats et le contexte ou les circonstances dans lesquelles se déroulent ces activités intrapsychiques. Les deux premiers constituent le domaine de l'acquisition. Or le 3^{ème}, le contexte, dans une perspective interactionniste⁷⁵, désigne le domaine de l'apprentissage parce qu'il « *est constitué par les événements de communication dans lesquels ont lieu les activités internes d'acquisition* » (Bange, 1996 : sitographie). Dans son article « *A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)* », Bange appelle « apprentissage », « *la relation entre la phase interactionnelle de la communication et la phase intrapsychique de l'acquisition* » (1992), alors que Vasseur désigne par le terme apprentissage « *l'engagement du locuteur dans l'acte d'apprendre, c.à.d. de gérer, à divers niveaux, son acquisition dans les interactions* » (Vasseur, 1993 : sitographie). Ainsi, l'apprentissage qui procure les conditions du déclenchement des processus acquisitionnels est en étroite relation avec l'acquisition puisque généralement un bon apprentissage pourrait entraîner une bonne acquisition.

Les processus interactionnels constituent la première étape des processus acquisitionnels. Ceux-ci consistent à élaborer et à gérer en commun des savoirs faire, du discours, sans oublier que les aspects psychologiques des événements de communication favorisent également les processus d'acquisition. Mais pour que l'interaction soit bénéfique, elle doit remplir les conditions

⁷⁵ L'approche interactionniste « *se fonde sur l'idée que l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant* » (Pekarek Doehler, 2000 : sitographie).

suivantes : « *que l'interaction se déroule dans la zone proximale de développement* ⁷⁶ » (la zone potentielle de l'apprenant), *que l'activité développée par le tuteur soit propre à développer l'autonomie de l'apprenant* » (Bange, 1996 : sitographie).

5.3.1. La zone proximale de développement et l'étayage

Vygotsky place au cœur de sa réflexion l'idée selon laquelle

« chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (Schneuwly & Bronckart, 1985 : 111).

Ainsi, pour que l'enfant exécute le passage de la catégorie intrapsychique, il doit participer à plusieurs interactions avec des individus plus expérimentés sachant que l'appropriation est le fait de l'apprenant lui-même. François propose d'envisager « *l'adulte comme aidant l'enfant à faire à plusieurs ce que celui-ci ne peut faire tout seul* » (François, 1993 : 130). Alors le soutien d'un partenaire compétent assure le déroulement du processus et aboutit à l'acquisition, celle-ci est une habileté progressivement construite (au début partiellement fautive, mal appliquée et non autonome). La zone proximale est « *la distance comprise entre ce que l'enfant peut faire seul, de manière autonome, et ce qu'il réussit à faire en collaboration avec un adulte* » (Matthey, 2003 : 101).

Ce concept vygotkien est abordé également par Mclane (1987), qui souligne que la zone proximale de développement n'est pas simplement dans l'enfant, « *attendant d'être déclenchée ou activée par un membre plus compétent, mais plutôt elle doit être négociée entre les interactants dans un contexte particulier* » (Bange, 1996 : sitographie). La maturation cognitive n'est pas la même pour l'acquisition de L1 et pour celle de L2 chez l'enfant, celui-ci doit être amené à la même compréhension que l'adulte du contexte dans lequel se déroule la tâche, les

⁷⁶ La zone proximale de développement, c'est « l'espace intersubjectif » (Brossard, 1993) résultant d'une définition commune de la situation, « *où des savoirs communs sont mobilisés selon un principe de pertinence en vue de faire quelque chose en commun : cet espace est celui où sont réunies les conditions d'une interaction, où l'apprenant a compris quelle action doit avoir lieu avec quel objet à quel moment et dans quel but, où une activité de médiation devient possible et à l'intérieur duquel les apprentissages vont donc pouvoir se dérouler avec l'aide de l'adulte ou du locuteur compétent déployant des activités d'étayage* » (Bange, 1996 : sitographie).

interactants doivent parvenir à une interprétation commune de la situation d'interaction pour que les activités du locuteur compétent aboutisse à la régulation des actions de l'apprenant lui procurant l'occasion d'une autorégulation autonome. C'est cette transition vers l'autorégulation assurée par l'interactant plus compétent qui s'appelle étayage qui consiste à guider l'apprenant en le laissant agir et qui va lui permettre ensuite de réaliser des tâches par lui-même.

5.3.2. *L'autonomie développée par le tuteur et l'étayage*

Bruner (1983) s'intéresse au rôle du « tuteur » en étudiant les interactions mère/enfant dites de tutelles : « *interactions routinières qui s'appuient sur le retour des règles conversationnelles* » (Grandaty & Chemla, 2004 : 174) et qui finissent par constituer des schémas d'action structurés, des « formats » avec leur caractère routinier. Le rôle du tuteur est décomposé en 6 éléments : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et enfin la démonstration. Ces différentes fonctions appelées aussi formes d'étayage aident l'enfant à acquérir une responsabilité croissante et à devenir autonome.

Etymologiquement, le verbe « étayer », « estaier » renvoie à l'action de soutenir un mur à l'aide d'étais. Jérôme Bruner se réfère à l'échafaudage ou l'étaï et souligne que l'étayage consiste à soutenir d'une manière temporaire mais fiable une construction. *L'étayage* est une forme de participation dans laquelle les interactants se répartissent les tâches à effectuer « *en fonction de leurs compétences respectives. L'adulte prendra en charge ce que l'enfant ne peut exécuter seul et, au fur et à mesure du développement de l'enfant, cette prise en charge diminue* » (Matthey, 1996, 2003 : 68). Bruner montre le rôle fondamental du partenaire compétent qui dirige, oriente et structure l'échange afin que se mette en place « *le système de transmission des savoirs* » (Vasseur, 1993 : sitographie). Il désigne précisément par l'étayage l'ensemble des interventions de l'expert compétent qui favorise chez le partenaire moins compétent la réalisation d'une performance qu'il n'aurait pu réussir sans cette aide, parce que « *l'ajustement de l'attention et des intérêts de l'adulte à ceux de l'enfant joue un rôle important dans les premières acquisitions langagières.* » (Grandaty & Chemla, 2004 : 175). Tout cela concerne la notion de l'étayage d'une manière globale, signalons qu'une autre partie sera consacrée à l'étayage de l'enseignant en milieu scolaire. Mais nous évoquerons auparavant les particularités de la situation de communication exolingue dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère.

5.4. La communication en situation exolingue

La communication exolingue dans la perspective de l'acquisition d'une langue cible acquiert une importance chez les chercheurs qui se penchent sur les problèmes de l'apprentissage d'une deuxième langue. Pour la définir, Porquier (1994) constate qu'elle est une communication « *qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une L1 commune* » par opposition à la communication endolingue, « *entre individus de même langue maternelle* » (Baggioni, 1997 : 139), tandis que Marinette Matthey affirme que « *depuis les années 80, le terme « conversation exolingue » désigne [...] les conversations dans lesquelles la langue utilisée est familière pour un (ou plusieurs) participants et non familière pour l'autre (ou les autres)* » (Matthey, 1996, 2003 : 54). Face à ces constatations, nous nous permettons d'aborder toutes les spécificités de la communication exolingue en situation d'apprentissage dans les deux classes de notre enquête, puisque pour les deux enseignantes, non natives, le français est une langue familière.

5.4.1. Relation asymétrique et bifocalisation

Le lieu scolaire est marqué non seulement par des échanges distribués d'une manière inégale entre enseignants et apprenants, mais aussi par « *une relation asymétrique ne permettant pas aux élèves de produire bon nombre d'actes de parole réservés au maître* » (Coste, 2002 : 7). A cette asymétrie linguistique constitutive de la conversation exolingue, une autre asymétrie s'ajoute, relative aux statuts et aux rôles des participants (natif ou alloglotte, maître ou élève). « *Cette double asymétrie potentielle conduit en quelque sorte naturellement aux interrogations liées à la transmission de savoirs* » (Matthey, 1996, 2003 : 59). Les échanges entre locuteurs d'inégale compétence revêtent certains traits caractéristiques particuliers :

- « *Les thèmes conversationnels sont traités rapidement et simplement. Ils sont souvent décomposés par le natif. Les incohérences thématiques de l'alloglotte sont tolérées.*
- *La conversation tend à s'en tenir à l'ici et au maintenant.*
- *Sous certaines conditions particulières le locuteur compétent a recours à certains aspects de foreigner talk ou xénolecte : la répétition ; la recherche de synonymes ; la sur-articulation ; les fréquentes vérifications de la compréhension et la répétition des énoncés de l'alloglotte* » (Véronique, 1992 : sitographie).

Pour Py (1986), les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des participants entraînent des « stratégies » de facilitation, de collaboration et de négociation - par exemple la ponctuation (ou segmentation auto-facilitatrice), la mention (ou « stratégie » du mot clé) et la reformulation - bref des étayages au sens où Bruner (1983) emploie ce terme (cité par Véronique, 1992).

Afin de surmonter les difficultés qui découlent d'une communication exolingue avec ses risques dans l'interprétation des intentions, une vigilance accrue de la part des actants paraît indispensable pour la réalisation de la coopération en vue de la réussite de la communication. Selon Bange 1992, les actions de communication comportent d'une part des opérations de production du sens (formulation ou compréhension) et d'autre part, un contrôle de ces opérations (monitoring). Pour assurer la coordination dans la construction du sens, deux types de procédés sont suivis : le self monitoring et le monitoring interactif, ce sont des activités de régulation qui « vont de l'autocorrection [...] aux séquences interactionnelles stéréotypées dites séquences latérales de reformulation » (Bange, 1992 : sitographie) ou « demandes de clarification » (Bange, 1996), celles-ci comportent la reformulation, les activités de réparation et l'achèvement interactif d'énoncés inachevés. C'est pourquoi cette communication nécessite une focalisation de l'attention qui vise au déroulement satisfaisant de l'activité ; et aux buts thématiques s'ajoute un but formel concernant la structure. Ainsi De Pietro, Matthey & Py, constatent que les interlocuteurs portent leur attention de manière alternative ou simultanée « d'une part sur le contenu des messages, d'autre part sur les modes de formulation, transmission, interprétation, » (De Pietro, Matthey & Py, 1988 : sitographie), c'est pourquoi ce double enjeu est qualifié de « bifocalisation ». Donc, la communication exolingue se déroule dans les conditions d'une bifocalisation :

« focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication, focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication. » (Bange 1992 : 56).

Plusieurs outils théoriques sont conçus pour décrire et interpréter les observables typiques de la conversation exolingue : la séquence analytique (Dausendschön-Gay & Kraftt, 1993) faisant partie du SLASS, la séquence potentiellement acquisitionnelle et de contrat didactique (De

Pietro, Matthey & Py, 1989) et le Second Language Acquisition Support System (SLASS) (Dausendschön-Gay & Kraftt, 1994).

5.4.2. *Les séquences potentiellement acquisitionnelles SPA*

Nous venons de constater que la communication exolingue avec ses spécificités présente « *des moments de focalisation sur les formes linguistiques et de négociation entre interlocuteurs* », (Coste, 2002 : 8), par conséquent ces échanges « *constituent des situations potentiellement acquisitionnelles dans la mesure où l'apport langagier est effectué au moment même où s'exprime le besoin communicatif correspondant* » (Bouchard, 1995 : 108). Ce terme (SPA) désigne « *des séquences que les interlocuteurs eux-mêmes construisent ensemble en leur attribuant des vertus acquisitionnelles, c.à.d. des séquences parallèles posées comme moments stratégiques porteurs de potentialités acquisitionnelles pour le non-natif* » (Vasseur, 1989 : 67).

De Pietro, Matthey & Py (1989) essayent de préciser les circonstances dans lesquelles l'apprenant est *susceptible*, lors d'une interaction donnée, de saisir un fonctionnement de la langue cible. Une situation potentiellement acquisitionnelle présente les caractéristiques suivantes :

- « *c'est une séquence ternaire caractérisée par une production de l'apprenant (dite « auto-structurante »), une réaction (reprise, demande etc.) « hétéro-structurante » du natif et une reprise « auto-structurante » de l'apprenant ;*
- *c'est une séquence à focalisation métalinguistique ;*
- *elle s'accompagne le plus souvent d'un « contrat didactique » par lequel le natif cherche à aider l'apprenant. Le jeu des places énonciatives, conduisant à une éventuelle énonciation du natif en lieu et place de l'apprenant (« un putsch énonciatif »), constitue, selon les auteurs, l'un des indices les plus sûrs de ce type de séquence. » (Véronique, 1992 : sitographie).*

Les formats conversationnels du genre SPA surgissent « *le plus souvent à l'occasion d'un obstacle lexical rencontré par l'alloglotte ou par son interlocuteur natif (recherche d'un mot sur la forme ou l'appropriation d'un mot, ou encore évaluation portée sur un mot utilisé par l'alloglotte)*» (Jeanneret & Py, 2002 : 37). Lors des difficultés, l'enseignant peut aider l'apprenant « *éprouvant des difficultés de formulation, à condition que ce léger « coup de force énonciatif n'aboutisse pas au blocage de la parole de l'autre mais à sa dynamisation* » (Bouchard, 1995 : 108).

5.4.3. *Le second Language Acquisition Support System SLASS*

Krafft et Dausendschön-Gay (1990) postulent l'existence d'un Second Language Acquisition Support System SLASS pour rendre compte des interactions mère-enfant et de leur rôle dans l'acquisition du langage par l'enfant. Ce système comprend des schémas orientés vers un travail sur le code, vers le traitement de l'information ainsi que vers l'instauration d'un contrat didactique. « *Ces schémas dits « métapragmatiques » servent à faciliter les activités de compréhension et de production de l'apprenant »* (Véronique, 1992). Ils comportent des procédés tels que la « séquence analytique » qui, (au même titre que les reformulations ou l'explication), est une méthode utilisée par les interactants pour résoudre un problème d'intercompréhension dans une situation de communication problématique. Cette séquence peut être décrite comme un schéma d'activités qui comprend en principe quatre étapes :

1. « *Mouvement initial (qui peut être une question)*
2. *Demande de bis (demande de répétition du mouvement initial)*
3. *Bis (répétition du mouvement initial)*
4. *Réponse appropriée »* (Matthey, 1995 : 123).

Ces séquences analytiques permettent de mettre en évidence « *les influences réciproques entre activités locales et organisations globale de la conversation* » (Matthey, 1995 : 124). Il faut mentionner que le rapport entre la séquence analytique et le processus d'acquisition produit ou aboutit à la séquence potentiellement acquisitionnelle. Véronique dans son article intitulé « *recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives* » (1992) nous explique l'importance du SPA et SLASS dans l'appropriation d'une langue seconde. Il constate que le procès d'appropriation d'une langue seconde exige une activité complexe de synthèse, de perception, de décomposition du flux de paroles, suivie d'une réorganisation du perçu dans le but de produire des énoncés en L2. Il souligne également que les opérations de traitement de l'information linguistique et d'intention de communication sont des activités cognitives qui renvoient aux procès intrapsychiques et aux situations sociolinguistiques d'échanges de paroles. Pour pouvoir comprendre le procès de la saisie de l'input (entrées ou données) il faut considérer comme liées les dimensions cognitives et interactives de la démarche de l'apprenant en dialogue avec les locuteurs plus compétents que lui dans la langue cible.

La SPA et le SLASS rendent compte du procès de saisie en interaction,

« ces notions se proposent de conceptualiser les premières étapes du procès d'appropriation, la démarche interactive et cognitive par laquelle un segment de la langue cible donne lieu à un travail métalinguistique ». (Véronique, 1992 : sitographie).

L'hypothèse qui est à l'origine de ces notions est que la saisie s'exerce à travers les sollicitations de l'apprenant et l'aide du natif. Alors que Krashen (1985) met en lumière l'importance de l'input, pour lui, le facteur le plus important dans le développement de la compétence en L2 est l'exposition aux données de la langue cible, c.à.d. à l'input. Ce terme désigne « the language that is available to learners, that is, exposure »⁷⁷. Or quand un problème de communication survient entre des partenaires, il se produit des modifications du cours interactionnel qui visent à la compréhension du message entre des locuteurs d'inégale compétence, ces modifications peuvent entraîner un travail sur l'input favorisant l'apprentissage linguistique : « *pour que l'input soit efficace (donnée fournie par le locuteur natif) il faut qu'il y ait prise (reprise totale ou partielle de la donnée par l'apprenant) puis « saisie » (intake) »* (Faraco, 2002 : 101).

Enfin, apprendre une langue étrangère se heurte à plusieurs difficultés et par conséquent divers sont les moyens pour les surmonter.

5.4.4. *Résolution des problèmes de communication*

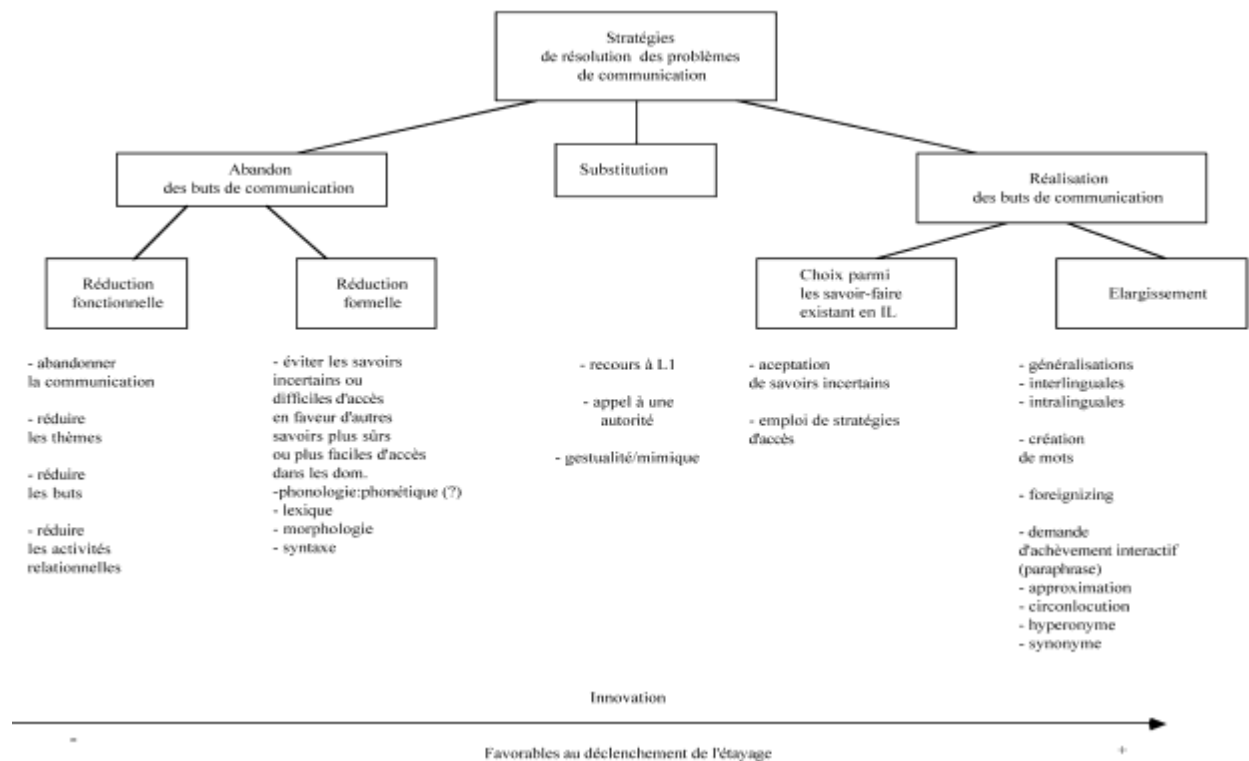
Pour un locuteur non-natif ou non compétent, la communication est caractérisée par la présence des difficultés de communication, c'est-à-dire « *par la perception d'une discordance entre les exigences de la situation et son savoir-faire actuel dans la langue utilisée (son interlangue) »* (Bange, 1992). Visant la résolution des problèmes de communication, le locuteur adopte plusieurs stratégies, celles-ci sont les façons dont l'apprenant s'acquitte de « tâches », qu'elles soient communicationnelles ou acquisitionnelles. Les propositions théoriques pour analyser les stratégies de l'apprenant et les grilles pour les classer sont nombreuses. A la suite de Selinker (1969 et 1972), Frauenfelder & Porquier distinguent entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication. Selon eux, les stratégies d'apprentissage sont en rapport avec l'activité de saisie et comportent les conduites suivantes : « *l'inférence, la mémorisation, la répétition*

⁷⁷« L'accès des étudiants au langage est clair »

mentale, l'association et l'analogie » (Véronique, 1992 : sitographie). Alors que les stratégies de communication auxquelles le locuteur recourt sont définies par Færch et Kasper (1983) comme des « plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui paraît à un individu comme un problème pour atteindre un but commun particulier » et elles sont subdivisées en trois types : stratégies d'évitement, stratégies de réalisation et stratégies de substitution.

Bange, s'inspirant de Tarone 1980, de Faerch et Kasper 1983 et de Knapp-Potthoff et Knap 1982, propose la figure suivante qui explique les différentes sortes de stratégies de résolution des problèmes de communication :

Figure 13 : Les stratégies de résolution des problèmes de communication



(Bange, 1992)

Quand l'apprenant essaye d'éviter les difficultés, il le fait au moyen des stratégies d'abandon ou de réduction des buts de communication. Les stratégies de réduction fonctionnelle (abandon de la communication, réduction de l'initiative, réduction des thèmes, réduction de la variété des actes de langage, réduction des stratégies de politesse et du travail de figuration) conduisent

l'apprenant à ne pas se comporter comme un véritable partenaire de la communication. Avec les stratégies de réduction formelle, l'apprenant cherche à éviter les zones incertaines dans les domaines de la phonologie-phonétique, de la morphosyntaxe ou du lexique dans un souci de correction ou d'apparente fluidité du discours. A l'opposé, parmi les stratégies offensives de poursuite ou de réalisation des buts de communication et de maîtrise des problèmes, on distinguera deux catégories, liées à la nature des problèmes à affronter : problèmes d'exécution ou de recouvrement, d'une part ; problèmes de planification, d'autre part. Les premiers naissent de schémas existant dans l'interlangue, mais qui sont incertains, peu automatisés. Les stratégies utilisées sont des stratégies de refus des réductions formelles. Les problèmes de planification, qui résultent de l'absence des schémas pertinents dans l'interlangue, vont entraîner la formation de schémas hypothétiques : création de mots par analogie, généralisations interlinguales (transferts) et intralinguales, demande d'achèvement interactif, notamment par l'utilisation de formes paraphrastiques (approximations, circonlocutions, synonymes, hyperonymes). Entre les deux stratégies apparaît une 3^{ème} qui est « la substitution » appelée aussi la compensation parce qu'elle consiste à pallier les difficultés de communication, et qui consiste en un recours à la première langue en demandant de l'aide. Multiples sont les stratégies à suivre pour surmonter les obstacles dans une communication. Or, en classe apparaissent des conditions particulières relatives à l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère.

5.5. Les conditions particulières de l'enseignement / apprentissage en classe

Etant le lieu où s'effectue l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère dans des conditions particulières, la classe acquiert une dimension particulière. Tout d'abord, la classe permet d'échapper aux difficultés et aux hasards de la communication exolingue naturelle, ensuite elle garantit l'enseignement / apprentissage selon un horaire réduit et un rythme contraint par rapport à ce qu'exige l'acquisition naturelle (Bange, 1992 : sitographie). L'activité d'enseignement de la langue étrangère a comme objectif une maximisation *de l'apprentissage* de L2 par la réalisation de la relation interactionnelle enseigner / apprendre. Puisque chaque discours en L2 est un lieu potentiel d'acquisition, la finalité de l'apprentissage est différente de celle des « stratégies de communication » qui visent à assurer l'intercompréhension ; celle de l'apprentissage constitue en quelque sorte un but annexe qui doit avoir pour effet l'acquisition

des moyens de communication en L2, sans oublier que cet apprentissage est défini comme l'effort de transition de l'hétérorégulation à l'autorégulation dans l'accomplissement d'une tâche.

Cela nous permet de réaffirmer que l'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication,

« et c'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde » (Bange, 1992 : sitographie).

Cette communication qui ne peut pas se réaliser sans la présence d'un enseignant et des apprenants qui interagissent. Cette interaction reflète le savoir, le non-savoir ou un savoir en voie d'acquisition, d'où la valeur didactique de l'interaction.

5.5.1. La didactisation de l'interaction verbale

D'un point de vue didactique, l'objectif visé par les enseignants est que tous les apprenants présents apprennent. Ce but est, en principe, partagé par tous les élèves, ayant conclu le même contrat didactique. Même si les apprenants ne sont pas interrogés *« ils sont toujours en situation d'action conjointe sinon de co-action »* (Bouchard, 2005 : 141), et à chaque fois que *« l'enseignant se sert d'un élément appartenant à la vie d'un apprenant ou faisant partie de ses habitudes ou de ses goûts pour une construction du savoir à l'intention de l'ensemble de l'auditoire »* apparaît le phénomène de didactisation (Cicurel, 2011 : 61). Donc, la communication didactique qui domine dans un cours de langue a pour but de vouloir rendre un ou plusieurs des interlocuteurs *« plus savants, plus habiles, plus compétents »* ; le discours émis par le locuteur savant permet au récipiendaire la possibilité d'apprendre. Cela attribue à cette parole qui délivre des connaissances en classe une dimension didactique. Selon Cicurel 2011, ce lieu est voué à l'apprentissage, les participants de l'interaction sont le maître et les apprenants et l'interaction a pour objectif l'acquisition. Cette interaction didactisée nécessite le recours à des marques linguistiques (reformulation, définition, mots métalinguistiques). Tout cela contribue à donner à l'interaction des caractéristiques particulières.

5.5.2. *Les caractéristiques de l'interaction verbale en classe*

Cicurel arrive à dégager les traits caractérisant l'interaction en classe suite à l'observation du comportement langagier des participants. Elle constate que la didacticité d'une interaction se caractérise par sa visée cognitive dont le « *but est toujours un accroissement du savoir de l'autre* » (Cicurel, 2011 : 45), par le temps limité attribué à son exécution et par sa planification qui vise une maximisation des « *processus acquisitionnels de l'apprenant* ». En outre, cette interaction de classe donne lieu à l'émergence d'activités didactiques, interaction dans laquelle « *les places interactionnelles sont déterminées en fonction du statut mais contextuellement renégociées par les participants selon les situations, les cultures éducatives et les styles d'enseignement et d'apprenants* » (Cicurel, 2011 : 45). Enfin, la classe de langue est un univers où l'attention porte sur les mots, les expressions, la grammaire d'où une dimension métalinguistique⁷⁸ importante dont la réalisation se fait par l'intermédiaire de l'acte de langage : une composante de l'interaction verbale.

5.5.3. *Les composantes de l'interaction verbale*

Sinclair et Coulthard (1975) ont dégagé un modèle organisationnel hiérarchique de cinq unités (cité par Cicurel, 2011: 35) :

- l'événement de communication,
- la transaction qui est une unité formée par des échanges convergeant vers un même but transactionnel (rendre des copies, effectuer une activité didactique, expliquer un terme, donner les devoirs à faire) des marqueurs qui signalent l'ouverture et la fermeture de la transaction (bon, alors, maintenant),
- l'échange, formé au moins de deux tours de parole, alors que Sinclair et Coulthard (1975) ont mis en évidence la récurrence en classe d'un échange dont la structure est ternaire : sollicitation du professeur, réponse de l'apprenant, réaction du professeur (évaluation, correction, explication),

⁷⁸ « *L'activité métalinguistique réside dans ces échanges entre apprenants et enseignant par lesquels s'effectue la recherche du sens, du mot qui convient, de l'approximation, de la différenciation* » (Cicurel, 1990 : 35).

- le mouvement est une initiative, une réponse ou une confirmation. Si la réponse de l'apprenant entraîne une réaction positive, l'enseignant relance l'échange alors qu'une réaction négative suffit pour que l'interactant élève interprète qu'il s'agit d'une demande implicite de continuer, le tour de parole peut contenir deux mouvements (évaluation et sollicitation),
- enfin la plus petite unité de communication est l'acte de parole (demander de dire, féliciter, reprocher, informer).

De son côté, Bouchard constate que la conversation est hiérarchiquement organisée, elle est composée d'unités pertinentes qui « *sont l'échange, le mouvement et l'acte* » (Bouchard, 1984 : 35). L'échange est la plus petite unité dialogale d'une conversation et les mouvements sont les constituants immédiats de l'échange, ils correspondent à l'unité monolocale maximale à l'intérieur de l'échange. L'intervention se définit par rapport à l'échange comme la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier. Chaque fois qu'il y a changement de locuteur, il y a changement d'intervention. Et « *l'acte de langage est la plus petite unité monolocale constituant l'intervention* » (Moeschler, 1985 : 81). Ajoutons aussi que le langage n'a pas seulement pour but de dire quelque chose mais aussi de faire quelque chose. Pour Austin, tout énoncé accomplit trois actes :

- acte locutoire : formuler un énoncé pourvu d'une signification
- acte illocutoire : accomplir intentionnellement un acte en énonçant
- acte perlocutoire : modifier le monde par les effets de cet accomplissement.

L'opération enchaînée de ces trois actes se fait ainsi : lorsque nous communiquons, nous émettons des énoncés en langue (fonction locutoire) avec des intentions envers les interlocuteurs (fonction illocutoire) : informer, demander, ordonner, questionner ... qui produisent des effets sur l'auditoire (fonction perlocutoire) : surprise, colère ...

Verdelhan- Bourgade (2003) précise trois catégories d'actes de parole :

« *Actes de compréhension : les actes de repérage, d'inférence-de dépassement du dit, de relation, de classement, de création.* »

Actes de repérage : identifier, reconnaître, observer, écouter, relever des indices sonores ou visuels

Actes d'inférence : réaliser en acte, adopter un comportement, à partir d'une demande ou d'un ordre – déduire, conclure » (Verdelhan- Bourgade, 2003 : 70).

Ainsi, ces actes de langage produits par les actants de la classe doivent atteindre des objectifs fixés à l'avance. Pour réussir une situation d'enseignement / apprentissage, il faut que tous les partenaires exécutent leurs tâches. Par conséquent l'analyse des actes de langage produits dans le discours permet de déceler leur conduite langagière. De même, la classe doit proposer la plus grande variété d'actes de langage parce que la relation inégale met l'apprenant dans un état passif qui pourrait menacer son acquisition de la compétence de communication orale et linguistique. Or sa présence dans une situation d'apprentissage lui attribue un rôle interactionnel primordial.

5.6. Rôle interactionnel de l'apprenant

En situation de classe, l'apprenant est censé émettre les signaux d'un apprentissage en train de s'effectuer ainsi que des signes d'assentiment. Alors, l'apprenant est souvent dans la position de celui qui « répond » à un participant qui l'interroge en présence de ses pairs avec qui, il pourrait communiquer, tout cela déclenche chez lui un comportement interactionnel.

5.6.1. Caractéristiques du comportement interactionnel

Plusieurs éléments caractérisent le comportement interactionnel de l'apprenant. Selon Cicurel (2011), la régulation de la prise de parole de l'apprenant est assurée par un dispositif institutionnel ou par le participant enseignant, selon un contrat. L'apprenant conforme sa production langagière à des règles communicatives implicites tout en respectant « *le temps de la parole qui lui est alloué afin de ne pas déséquilibrer le temps de parole des autres* » (Cicurel, 2011 : 31). Ajoutons également que l'apprenant n'est pas uniquement dans une position interactionnelle face à l'enseignant mais il se trouve aussi face aux autres apprenants, c'est ce qu'on appelle « interaction indirecte » (Cicurel, 2011 : 32), où l'apprenant peut réagir à la parole du professeur voire à celle de son camarade. En outre, en classe, le français étiqueté « langue seconde » n'est ni la langue de la famille ni celle des pairs, il s'impose officiellement à l'école et peut engendrer des situations d'insécurité linguistique. Ainsi, le type de dialogue qui s'y déroule « *se caractérise par la dissymétrie des locuteurs devant le code de communication, le but*

essentiel de ces échanges étant de réduire progressivement cette dissymétrie » (Moore & Lee-Simon, 2002 : 123). Face à cette dissymétrie et face à une situation d'apprentissage, l'apprenant adopte plusieurs postures.

5.6.2. *Les postures d'étude des apprenants*

Le concept de posture est défini comme :

« un schème préconstruit du « penser – dire – faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent » (Bucheton & Soulé, 2009 : sitographie).

D'après Bucheton et Soulé, six postures sont identifiées chez les apprenants qui traduisent les grandes caractéristiques de leur engagement dans les tâches.

- La *posture première* désigne la manière avec laquelle l'apprenant se lance sans trop réfléchir dans l'activité.
- La *posture scolaire* caractérise la manière dont l'apprenant essaie de rentrer dans les normes scolaires attendues en tentant de se caler dans les attentes de l'enseignant.
- La *posture ludique-créative* traduit la tentation latente de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré.
- La *posture dogmatique* souligne une non-curiosité affirmée.
- La *posture réflexive* permet à l'apprenant d'être dans l'agir et d'y revenir pour en comprendre les finalités, les ratés et les apports.
- La *posture de refus* qui apparaît quand l'apprenant refuse d'apprendre et de se conformer, ce refus doit être pris au sérieux car il renvoie souvent à des problèmes identitaires et psycho-affectifs vécus par l'apprenant.

Les travaux de Bucheton et Soulé démontrent tout d'abord que les apprenants les plus en réussite sont ceux qui disposent d'une gamme variée de postures et ils affirment, en outre, qu'à niveau scolaire égal et devant la même tâche, la variété des postures est corrélée à l'appartenance à leur milieu de vie. Donc, ce n'est pas l'école qui construit la diversité des postures des apprenants

mais « *c'est la diversité de leurs manières cognitivo-langagières* » (Bucheton & Soulé, 2009 : sitographie).

Ainsi, l'apprenant qui vise à apprendre une langue déploie ses capacités et ses connaissances, adopte plusieurs postures et interagit avec tous les actants de la classe, c'est pourquoi ses hésitations, ses prises de parole revêtent une importance particulière et font du parler de l'apprenant un important champ d'études.

5.6.3. *Parler de l'apprenant : mouvements et fonctions*

La parole prononcée soit avec confiance soit balbutiée souligne l'attitude de l'apprenant et par conséquent son savoir. Bouchard (1984) étudie les interactions de l'apprenant dans une situation didactique et précise qu'il existe plusieurs styles communicatifs. Il identifie 5 mouvements dans le parler de l'apprenant: contraignants, impliqués, impliquant, dépendants et indépendants.

En premier lieu, le mouvement contraignant apparaît lorsque l'apprenant se trouve dans l'obligation de répondre, les productions qu'il pourrait émettre contiennent des marques discursives (hésitations, reprises, intonations interrogatives) par lesquelles il exprime qu'il n'est pas sûr de sa réponse, qu'il craint de mal mémoriser : « *il exhibe ainsi une identité discursive (certes provisoire) d'apprenant comme s'il mettait une distance entre le « moi réel » et le « moi apparent »* » (Cicurel, 2011 : 31). Une telle situation peut déclencher chez lui une restriction de la parole ou même un silence. La restriction que l'apprenant subit est celle que lui imposent les limites de sa propre compétence linguistique. Dans le cas particulier de la langue étrangère « *il hésite, se corrige et s'interrompt pour demander une approbation ; entre sa pensée et la langue étrangère, un abîme* » (Cicurel, 1985 : 16).

En second lieu, le mouvement « impliqué » désigne une intervention de la part de l'apprenant quand il introduit un nouveau thème. Puisque les idées des apprenants se construisent et se développent au fil de l'interaction, l'imprévu pourrait survenir. Selon Cicurel, « *la production discursive se fait dans une instance interactionnelle qui n'est pas strictement cadencée à l'avance* » (2011 : 41), le format attendu de l'interaction d'enseignement subit une distorsion en raison de la parole de l'apprenant. Son interaction peut comporter des erreurs, des questionnements, elle peut être à l'origine, selon Cicurel (2011) d'un « *infléchissement thématique* » ou même être « *transmuée en données d'apprentissage* », ce qui attribue à

l'interaction une « *dynamique potentielle* ». Ainsi, parfois exceptionnellement, l'apprenant peut introduire le thème (ou topic) dans l'interaction didactique, c'est une prérogative d'habitude réservée à l'enseignant. Ce phénomène s'appelle « *détopicalisation* » : l'un des éléments du thème est prélevé et placé dans une autre direction, et de cette façon l'apprenant modifie le développement de l'interaction. L'enseignant peut estimer que « *cette initiative peut copiloter l'interaction et sera intéressante pour l'apprentissage ou il peut couper court la trouvant comme une digression intempestive et il faut revenir au plus vite à l'objectif du cours* » (Cicurel, 2011 : 50). Ainsi, devant la détopicalisation, c'est la réaction de l'enseignant à la déviation du thème initial qui va être différente selon les situations et la personnalité de l'enseignant.

De surcroît, le mouvement « impliquant » apparaît quand l'apprenant pose une question tandis que le mouvement « indépendant » de la communication consiste à commenter une réponse de la part d'un autre apprenant. En effet, quand celui-ci pose une question, fait des propositions et des échanges pour éclairer une notion, la fonction de ses paroles est, selon Altet (1994 : 65), une fonction d'expression-production qui désigne une progression dans la production langagière. Alors que la deuxième fonction attribuée aux paroles de l'apprenant est celle de la fonction de réception-consommation du savoir, quand l'apprenant répond aux questions de l'enseignant, de ses pairs et recourt à la répétition. Cette deuxième fonction rejoint le mouvement « dépendant » qui apparaît quand l'apprenant profite de la parole d'autres apprenants pour « *exprimer des événements impulsés par d'autres* » (Bouchard, 1984 : 37). Ces différents mouvements et ces deux fonctions qui caractérisent la prise de la parole chez l'apprenant soulignent les différentes situations pédagogiques dans lesquelles il est impliqué. En effet, si on interroge un enseignant sur son cours il affirme qu' « *aucun cours n'est semblable à un autre, car la parole et la réaction des apprenants modifient le cours de l'action didactique à accomplir dès qu'il y a interaction* » (Cicurel, 2011 : 171). C'est pourquoi la parole de l'apprenant est dotée d'une valeur pédagogique.

5.6.4. *La parole pédagogique de l'apprenant*

La parole de l'apprenant peut devenir la matière première de la parole pédagogique lorsque le discours de l'enseignant se nourrit des productions antérieures des apprenants qui, répétées et reformulées, constituent des données d'apprentissage pour tout le groupe.

5.6.4.1. La conscience et la stratégie métalinguistiques

L'apprenant en classe se trouve dans différentes situations. Cicurel dans son livre intitulé (1985) *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, met en lumière la conscience métalinguistique de l'apprenant qui varie selon les activités. Dans les activités explicitement métalinguistiques (exercices, compréhension écrite / orale de textes) les apprenants qui effectuent un travail sur la langue et le code communicatif utilisé doivent prouver qu'ils ont compris les discours en langue étrangère et qu'ils sont capables d'en produire. Alors que dans les activités de simulation, la conscience métalinguistique des apprenants est plus diffuse ; ils prononcent des discours simulés dont ils ne sont pas les véritables énonciateurs. « *Ils savent que la dimension des échanges est de l'ordre de l'imaginaire et les actes de parole ne sont pas effectivement réalisés ; une invitation en classe n'est jamais que l'enveloppe linguistique de l'invitation* » (Cicurel, 1985 : 33). Enfin, dans les activités qui impliquent un travail ne portant pas seulement sur le code linguistique comme les enquêtes et le débat, l'enjeu est pour les apprenants d'apporter des éléments de savoir, dans des domaines divers. Donc, l'apprenant essaye de s'adapter, selon ses compétences, aux situations de communication. Afin de comprendre et de pouvoir interagir, il recourt à des stratégies de demande métalinguistique : répéter le mot incompris (phénomène de l'autonymie), utiliser un énoncé « comme je ne comprends pas » ou « pourquoi » afin de pouvoir participer à l'apprentissage.

5.6.4.2. Participation à l'apprentissage

Puisque l'interaction d'enseignement est un passage de connaissances qui émane du participant enseignant aux participants apprenants, ces derniers saisissent les occasions pour prendre ou reprendre la maîtrise de leur apprentissage. Nous citons, d'après Cicurel (2011) certaines formes dans la participation de l'apprenant quand celui-ci paraît vigilant et essaye de surveiller la qualité ainsi que la cohérence de ce qu'on l'enseigne :

- Exprimer un besoin d'aide à la compréhension
- Produire ou répéter un terme nouveau
- Veiller à la cohérence de ce qui est proposé, il essaye de défendre son territoire d'apprentissage
- Défendre sa face contre l'agression d'une correction qui peut sembler injustifiée

- Faire émerger la personne sous l'apprenant, ce qui se traduit par des interventions n'ayant pas pour finalité première un objectif didactique. L'apprenant émet un commentaire le plus souvent humoristique comme pour distendre le cadre d'une interaction trop rigide.

Ainsi, tout élément, venant des apprenants peut susciter un questionnement auquel l'enseignant ne peut échapper et qui lui demande de maîtriser un type de compétence : formuler une définition, montrer un fonctionnement grammatical, préciser une règle. Cela entraîne certaines conséquences comme la nécessité d'improviser et de répondre aux attentes des apprenants tout en maintenant la didacticité de l'interaction ou l'obligation de prendre des décisions face aux risques de dérapage : maintien du rôle interactionnel de l'expert, abandon provisoire ou menaces de rupture interactionnelle. L'apprenant est censé profiter du savoir de son enseignant. Celui-ci n'est pas seulement l'initiateur des échanges en classe mais aussi le « *meneur de jeu, porteur de connaissances* » (Coste, 2002 : 17) de sorte que l'interaction de ce dernier joue un rôle important dans l'enseignement / apprentissage.

5.7. L'enseignant et son interaction en classe

L'enseignant fait l'objet « *du foyer d'attention visuelle* » (Goffman, 1987) de la part des participants, tous les regards se rivent sur lui, sur ses gestes et tous sont à son écoute, à l'affût de ses paroles, c'est pourquoi ses interactions, ses stratégies et ses postures acquièrent une dimension didactique indéniable.

5.7.1. Le rôle et les postures de l'enseignant

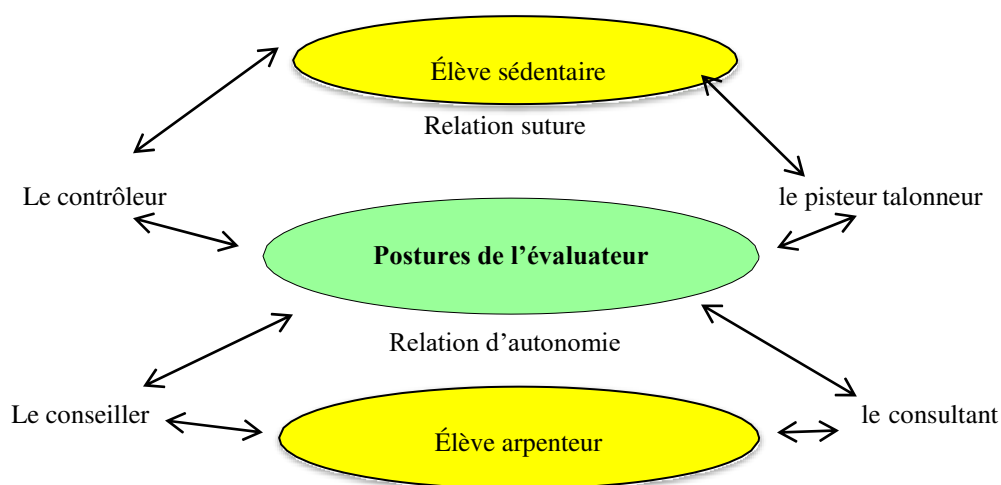
En classe de langue étrangère, Louise Dabène (1984) attribue à l'enseignant une triple fonction : informateur, animateur et évaluateur. Informateur, grâce à ses connaissances en langue cible, il transmet un savoir sur l'objet à enseigner. Il est animateur parce qu'il est responsable de la gestion des séances. Il expose les consignes, donne ou reprend la parole, gère les interactions entre les membres du groupe. Enfin, il est évaluateur : « *il juge l'acceptabilité des productions langagières de ses élèves* » (Cicurel, 1985, 13). Ce rôle à multiples facettes se heurte à une « *double contrainte* » (Cicurel, 2011 : 46), cette dernière est expliquée par Cicurel qui constate que pour enseigner une langue en contexte institutionnel, il faut à la fois tenir l'interaction,

remplir les obligations interactives tout en permettant une prise de parole individuée et spontanée mais qui est alors susceptible de déranger l'ordre interactionnel. Les rôles sociaux professeur/élève sont alors momentanément abandonnés. De même, les obligations que doit remplir l'enseignant peuvent le placer dans une situation paradoxale. En classe, le but de l'interaction vise à un objectif pédagogique connu d'avance, il arrive parfois que les interactants d'un cours oublient les places (inégalitaires) qu'ils occupent dans l'interaction de sorte que l'interaction didactique devient une conversation. L'interactant-enseignant se trouve dans un dilemme ; s'il laisse la conversation suivre son cours, il délaisse sa place d'interactant expert, il n'accomplit plus son rôle d'enseignant, s'il intervient, il brise l'élan conversationnel et empêche le développement d'une compétence de communication. Il renonce alors à laisser les apprenants devenir les protagonistes d'une communication comme on espère qu'ils le seront à l'issue des enseignements, en effet, « *il lui faut assez de souplesse et souvent de l'inventivité pour faire face à cette double exigence, didactique et conversationnelle* » (Cicurel, 2011 : 47). Dans ce cadre-là, il serait intéressant d'étudier les postures de l'enseignant en classe de langue.

5.7.1.1. Posture de l'enseignant Évaluateur

Anne Jorro (2000 : 34) analyse les différentes postures que l'enseignant-évaluateur peut adopter dans sa classe et les schématise de la manière suivante :

Figure 14 : Activité de l'élève et postures de l'évaluateur



Les quatre postures, qui apparaissent, instaurent un climat et une dynamique de travail particulier. Ce schéma met en lumière d'une part la nature de l'interaction orchestrée avec l'apprenant qui est une relation de suture (relation réglée) ou relation d'autonomie et d'autre part le type d'activité de l'élève en fonction des postures de l'enseignant R évaluateur : élève sédentaire ou élève arpenteur de sens possibles.

Les postures de *contrôleur* et de *pisteur-talonneur* instaurent une relation de suture avec l'apprenant et sont révélatrices de la place dominante de l'évaluateur tout en assignant l'apprenant à la vie de sédentaire. Le *contrôleur* « agit en instructeur, délivre un enseignement traditionnel et installe des procédures répétitives [et] ne s'intéresse qu'aux résultats» (Jorro, 2000 : 35). Propulsé dans la posture d'*entraîneur*, l'enseignant rôde ses apprenants à l'amélioration de leurs performances, encourage l'effort et anticipe leurs mouvements tout en défrichant le parcours de leur apprentissage, ce qui lui procure le rôle de *pisteur*. Alors qu'adopter la posture du *talonneur* signifie que l'enseignant est doté d'une énergie remarquable, il suit la progression de ses apprenants, il est prêt à dépister non seulement les lacunes mais aussi à fournir une remédiation.

En outre, les postures de *conseiller* et de *consultant* « autorisent un espace de liberté que l'élève peut investir s'il développe à son tour une attitude investigatrice d'arpenteur. » (Jorro, 2000 : 35). L'enseignant, jouant le rôle de *conseiller* et de *didacticien*, procure des conseils, puise dans l'étendue de son savoir des éléments qu'il proposera à ses apprenants afin de les aider à la construction des compétences, il peut même afficher une certaine capacité à improviser à partir de ses champs d'expertise. Enfin, la posture de *consultant* apparaît quand l'enseignant aide ses apprenants à exprimer leur singularité, il leur lance une parole qui les invite à la réflexion sur leur relation avec le monde, il devient un « *passeur* » dans la mesure où il édifie des passerelles entre l'univers privé de l'apprenant et celui « où se joue l'appropriation de compétences précises » (Jorro, 2002 : 68) de même qu'il cherche à faciliter un questionnement par « des embrayeurs des déclencheurs » de réflexion qui sont aptes à déployer la pensée des apprenants.

Ainsi donc, les postures du contrôleur, ceux de pisteur-talonneur et ceux du conseiller et du consultant « se déclinent entre la voix et le regard » (Jorro, 2000 : 42), entre l'écoute et la parole

et même entre une question formulée ou un regard connotant une interrogation. Pourtant, ces postures ne sont pas les seules qu'on trouve chez l'enseignant.

5.7.1.2. Les postures d'étayage

Bucheton et Soulé ajoutent d'autres postures. Pour eux, l'enseignant ne peut pas se figer dans le rôle de l'enseignant, il mobilise différentes postures professionnelles d'étayage :

- Une *posture de contrôle* vise à faire avancer tout le groupe en synchronie
- Une *posture de contre-étayage* apparaît quand l'enseignant, pour avancer plus vite, peut aller jusqu'à faire à la place de l'apprenant
- Une *posture d'accompagnement* consiste à aider l'apprenant et le laisse travailler, l'enseignant provoque des discussions et se retient d'intervenir ou même d'évaluer
- Une *posture d'enseignement* durant laquelle l'enseignant structure les savoirs, les normes et fait ce que l'apprenant ne sait pas faire seul et cette posture d'enseignement est accompagnée d'une évaluation
- Une *posture de lâcher-prise* consiste à assigner à l'apprenant la responsabilité de son travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'il choisit
- Une *posture de magicien* souligne le recours, de la part de l'enseignant, aux jeux et aux gestes théâtraux pour pouvoir capter l'attention des apprenants parce que le savoir n'est pas nommé mais deviné.

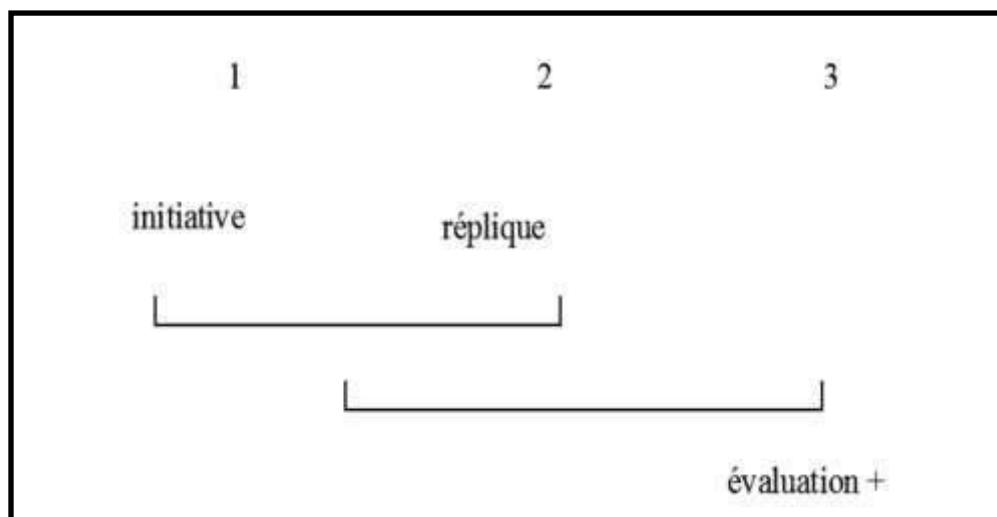
Plusieurs postures sont adoptées en classe de la part de l'enseignant afin de favoriser l'enseignement / apprentissage. Cette situation revêt une forme particulière de communication qui se base sur ce qu'on appelle « *la phase instructionnelle de la classe* ».

5.7.2. *L'organisation de la phase instructionnelle de la classe*

Selon Mehan 1979 et pour Sinclair et Coulthard 1975, « *la séquence de base sur laquelle repose l'organisation de la phase instructionnelle de la classe est la « séquence d'élicitation » constituée par trois étapes : initiative ; réplique et évaluation* » (Bange, 1996). Cette séquence instaure un type de communication complètement différent de la conversation ordinaire dans laquelle les tours de parole s'engrènent réciproquement les uns sur les autres. Elle peut être

décomposée en deux paires adjacentes couplées, la première contient l'initiative et la réplique et la seconde paire adjacente comporte comme premier élément la première paire et comme second l'évaluation qui comporte un jugement sur l'adéquation de la réplique à l'initiative, selon la figure suivante agencée par Bange 1992 :

Figure 15 : Schématisation de la séquence d'élicitation expliquée par Bange (1992)



Cet « échange d'enseignement » (Sinclair & Coulthard, 1975) présente une progression particulière de l'interaction parce que le passage à l'unité suivante dépend exclusivement de l'évaluation portée par l'enseignant sur la paire adjacente qui précède car l'évaluation est l'acte qui permet non seulement à l'apprenant de savoir que sa réponse est correcte mais elle édifie les fondements du futur programme d'apprentissage, elle détermine la suite de l'interaction. En effet, si l'apprenant ne répond pas ou s'il répond partiellement, incorrectement, cela amène à une évaluation négative de la part de l'enseignant. Cette évaluation négative provoque l'enclassement d'une « séquence d'élicitation secondaire » (nommée aussi « séquence latérale » rendant la « séquence étendue »), durant laquelle l'enseignant recourt à plusieurs stratégies : répétition, suggestion, simplification et décomposition de l'acte initiatif afin d'obtenir la réplique attendue par son initiative de départ. La séquence est achevée lorsque l'évaluation de l'enseignant est positive. Il faut mentionner aussi que si la séquence d'élicitation étendue comporte une séquence de reformulation, celle-ci est déclenchée par une évaluation négative portant sur des problèmes de langue beaucoup plus que sur des problèmes concernant le thème

de la communication. Le but formel de la séquence de reformulation devient le but principal subordonné à la réalisation de buts externes. Cette séquence « *a pour fonction de réparer les pannes dans la communication [et] devient la fin de ce type de communication* » (Bange, 1996 : sitographie). Nous pouvons alors dire que la bifocalisation change de nature : l'objet thématique de la communication est négligé et l'attention se focalise sur la langue.

Donc, dans ce schéma d'organisation, l'enseignant, doté d'un poids institutionnel considérable, dirige le déroulement de l'interaction, attribue les tours de parole mais grâce à ses évaluations, « rôle-clé », il définit les critères de la poursuite de l'interaction. De surcroît, les séquences d'élicitation qui sont organisées en séquences plus larges autour de thèmes ou d'activités présentent un début et une fin qui sont marqués par des césures fortes, avec des éléments verbaux, paralinguistiques et gestuels. Ces ouvertures et ces clôtures (aussi bien de l'ensemble que de chacune des grosses unités) ne sont pas négociées entre les partenaires, mais imposés par l'enseignant en classe de langue.

Enfin, c'est évidemment dans les séquences d'élicitation et à l'intérieur des séquences étendues que l'enseignant va pouvoir déployer les procédures d'étayage des processus d'acquisition de l'apprenant. Faire cette constatation et classer les séquences selon leur déroulement ne permet toutefois pas de faire vraiment l'analyse des activités d'apprentissage des élèves et des activités d'étayage de l'enseignant. Outre cette séquence d'élicitation qui met en lumière les caractéristiques de l'échange d'enseignement, nous entamons une étude sur les stratégies adoptées par l'enseignant afin d'épauler l'apprenant dans son apprentissage.

5.7.3. *Les stratégies de l'enseignant*

Puisque le langage humain est fondamentalement un dialogue, « *le discours de l'enseignant prend nécessairement en compte les apprenants qui sont amenés à réagir et à agir verbalement* » (Charnet, 1995 : 136). C'est pourquoi, les apports langagiers entre l'enseignant et les apprenants s'inscrivent dans un mouvement interactif, et les instructions verbales sont alors le produit de présuppositions et d'ajustements interactifs qui s'avèrent nécessaires à la compréhension. Cela contribue au déploiement de plusieurs stratégies de la part de l'enseignant comme les stratégies

interactionnelles et les stratégies de soutien ainsi que celles d'optimisation des processus d'acquisition.

5.7.3.1. Les stratégies interactionnelles

En assumant ce rôle interactionnel, deux actes langagiers se répètent dans l'énonciation professorale « *la demande de dire (les actes de sollicitation) et le dire de faire (l'injonction)* » (Cicurel, 2001 : 29). C'est pourquoi l'enseignant pratique un certain nombre de stratégies interactionnelles qui impliquent directement les apprenants et qui maintiennent « *le lien interactif comme la reformulation, la sollicitation et l'évaluation* » (Charnet, 1995 : 143). L'enseignant s'adressant à l'apprenant assure une production signifiante, favorisée par une reformulation verbale et même gestuelle qui sert d'intermédiaire entre les apprenants et le manuel quand l'enseignant reformule la consigne ou quand il ajoute des exemples en dehors de l'exercice. Selon Chantal Charnet, la reformulation à la fois verbale et gestuelle offre à l'enseignant la possibilité « *d'agir sur les opérations de spécification voire de prévenir l'élaboration de ces opérations par des énoncés anticipant les productions réactives des apprenants* » (Charnet, 1995 : 145). La sollicitation apparaît comme une pratique pédagogique de nature interactionnelle se dotant d'un caractère incitatif qui oblige les apprenants à exprimer le degré d'intégration des concepts à acquérir. Tout d'abord c'est par le questionnement que l'enseignant se montre à l'écoute des apprenants puisque cette pratique interrogative laisse la possibilité à l'enseignant d'orienter les apprenants dans la direction qu'il désire. Ce comportement pédagogique lui permet aussi de vérifier l'ancrage des concepts intégrés et d'agir sur la hiérarchisation des notions à acquérir.

Enfin, l'évaluation qui est une conduite didactique permet d'influer sur les activités mentales des apprenants car elle sanctionne la réalisation de leur production verbale. Cette évaluation peut avoir des formes linguistiques et non linguistiques. Enfin, les échanges verbaux entre les « actants » de la classe, dont « *le statut est asymétrique* » (Cicurel, 2011 : 10) « *constituent l'espace des apprentissages, le lieu de construction des connaissances nouvelles* » (Canelas-Trevisi & Thévenaz-Christen, 2002 : 19), et permettent à l'apprenant d'échanger avec son professeur plus compétent au cours des activités scolaires. Ce dernier essaye de soutenir et d'optimiser le processus d'acquisition.

5.7.3.2. Les stratégies de soutien et d'optimisation des processus d'acquisition

Etant locuteur compétent, l'enseignant développe des *stratégies de soutien* aux processus d'acquisition des apprenants ; il développe des « *procédures d'étayage de la tâche d'apprendre* » (Bruner, 1983). Selon Bange (1992, 1996), ces stratégies de soutien apparaissent dans la modulation du discours de l'enseignant et dans ses réponses aux stratégies positives de maîtrise des problèmes de communication par l'apprenant. En outre, dans son second rôle d'enseignant, il développe des *stratégies d'optimisation* des processus d'acquisition des apprenants : ce sont des stratégies de manipulation de la communication qui doivent mettre l'élève dans les meilleures conditions pour maximiser ses processus d'acquisition. Ces stratégies visent à mettre l'élève en position de devenir un « candidat-apprenant », à lui donner des buts de communication qu'il désire réaliser et enfin à l'inciter à déployer les stratégies les plus innovantes de maîtrise positive des problèmes de communication. Ainsi, l'enseignant est le maître délégué des programmes, du manuel et de la progression. Sa présence, son discours, son comportement et même chacune de ses paroles pourraient contribuer à épauler l'apprenant dans son apprentissage. Par conséquent, son parler revêt une panoplie de spécificités.

5.7.4. *Le parler de l'enseignant*

La parole de l'enseignant lui permet d'organiser le travail de la classe, il précise des consignes et procède à différentes procédures d'étayage. Tout d'abord, Perrenoud (1991) constate que le maître parle beaucoup plus que ses élèves. Ces derniers n'écoutent pas toujours et même lorsqu'ils ont la parole, c'est le maître qui reste l'organisateur des conversations légitimes. Il exige que chacun l'écoute lorsqu'il s'adresse à toute la classe. Il apostrophe souverainement les élèves et les met en situation de répondre à ses questions, de suggérer des hypothèses, de faire des propositions. Il décide également de répondre ou non à leurs interventions spontanées. Tout au long de la journée, il fixe le contenu et le statut des conversations et exige que l'interaction entre élèves, lors du travail par groupes, respecte ses consignes :

« Même en faisant la part du bavardage, des interventions spontanées, de l'indiscipline, voire du chahut, on se trouve dans un système de communication très inégalitaire en ce qui concerne la distribution du pouvoir et du temps de parole » (Perrenoud, 1991 : 17).

Alors la parole de l'enseignant qui domine la scène renferme des consignes ainsi que toute forme d'étayage, mais avant d'entamer l'analyse de ce parler, il faut signaler que Grandaty et Chemla (2004) proposent des stratégies pour diminuer le temps de la parole de l'enseignant comme l'utilisation du non-verbal, l'octroi d'un silence nécessaire et le recours à des interventions brèves.

5.7.4.1. La consigne

La consigne, constituant fréquent du parler de l'enseignant, est un « *discours visant la réalisation d'une tâche* » (Cuq, 2003 : 53), elle est classée par Jean-Michel Adam (2001) parmi les genres de l'incitation à l'action, qui oscillent entre une dominante procédurale et une dominante de conseil. Elle est en effet censée indiquer aux élèves le but de leur action, tout en la guidant. Or, Garcia-Debanc, dans la revue *Pratiques*, décembre 2001, souligne que les consignes « *sont formulées oralement ou par écrit, souvent glosées par des enseignants, parfois reformulées par des élèves. Elles sont un des lieux privilégiés où se noue le contrat didactique* ». Ainsi, la consigne représente un enjeu didactique et social fort : elle se situe à la fois à la base de la relation communicationnelle entre les élèves et leur enseignant et au cœur de la construction d'un *espace social et discursif* (Zerbato-Poudou, 2001 : 161). Avant de passer à la fonction d'étayage dans la parole de l'enseignant, il est nécessaire de mentionner que la consigne doit être formulée précisément pour qu'elle ne constitue pas un obstacle par rapport aux apprenants.

5.7.4.2. L'étayage

L'étayage, terme que nous avons défini auparavant, désigne toutes les formes d'aide que l'enseignant s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à apprendre, au sein de la classe. Il peut ainsi maintenir et guider l'attention en questionnant/reformulant. Il peut interrompre une digression, faire la synthèse de ce qui a été dit, voire relancer la discussion. En outre, il réagit aux propos des élèves en les approuvant pour les encourager, en les complétant pour leur donner du sens et en les reprenant sous forme interrogative lorsqu'ils sont erronés pour les inciter à les corriger. Hudelot (1992) précise que ces interventions étayantes permettent à l'apprenant de franchir une nouvelle étape grâce aux informations nécessaires et suffisantes procurées par l'enseignant. Cet étayage « *porte aussi bien sur les postures et les comportements que sur les*

aspects linguistiques » (Grandaty & Chemla, 2004 : 179). L'enseignant, volontairement, se plaçant en retrait « *pour offrir un espace d'échanges entre pairs s'éloigne de la posture « hégémonique » de distribuer du savoir pour adopter une position d'étayage de la construction des savoirs* » (Caillier, 2003 : 101). Cela contribue à soutenir l'apprentissage, à « *offrir une issue et non imposer un résultat, [à] ouvrir un chemin sur lequel l'apprenant s'avance tant bien que mal, [et à] impliquer l'apprenant dans le déroulement de la tâche* » (Bange, 1996). C'est pourquoi une aide à la résolution d'une difficulté ne contribue à l'apprentissage (n'est un étayage) que si elle procure à l'apprenant une part suffisante de contrôle autonome, cela est faisable si l'apprenant a compris quelle action doit avoir lieu avec quel objet à quel moment et dans quel but.

L'étayage de toute conduite discursive nécessite la gestion de trois aspects de la part de l'enseignant : « *la situation de communication, le champ disciplinaire et la conduite discursive* » (Grandaty & Chemla, 2004 : 198). Nous citons quelques interventions étayantes de la part de l'enseignant :

- « *Distribution de la parole à des enfants qui la demandent*
- *Rappel de l'enjeu*
- *Reformulation (lexique et syntaxe)*
- *Incitation à la re-précision lexicale et à la justification*
- *Recentrage, encouragement, organisation du dialogue (fonction mémoire)*
- *Récapitulation pour le groupe (fonction mémoire)*
- *Relance*
- *Sollicitation de la rectification (le maître est garant de l'exactitude des informations)*
- *Apport d'informations (personne-ressource)*
- *Répétition plus fort pour le groupe*
- *Soutien de la parole de certains enfants*
- *Tentative de clôture* » (Grandaty & Chemla, 2004 : 198)

Sans oublier de mettre en évidence que, si la présence de l'enseignant, jouant le rôle de « cadre », paraît rassurante pour l'apprenant, celle-ci constitue un étayage « affectif global ». Alors que Hudelot montre que l'étayage « local » qui gère la plus grande part de l'interaction dialogique, concerne « *le mécanisme du ceci ayant été dit on peut (ou on doit) dire cela* » (cité par Vasseur, 1993 : sitographie), il comprend des étayages anticipateurs, des réponses ou ébauches de réponses proposées à l'apprenant ou des évaluations positives et négatives, vérifications,

demandes de clarification, toute intervention où l'expert se positionne par rapport au non-expert. Pourtant quelques voies étayantes suivies par l'enseignant pourraient tourner en contre-étayage.

5.7.4.3. Contre-étayage

L'étayage « *n'est ni standard ni statique, c'est une aide souple, apportée au moment opportun, adaptée à la situation et aux démarches de l'apprenant. Son utilité provient de son adaptation à la situation et au besoin de l'apprenant* » (Vasseur, 1993 : sitographie). Mais si cet étayage ne s'adapte ni au besoin de l'apprenant ni à la situation didactique, il peut bloquer l'apprentissage au lieu de le favoriser. Nous citons quelques conduites de contre-étayage réalisées par les enseignants :

- « *s'enfermer dans de « boucles lexicales », quand l'enseignant s'impose une explication de vocabulaire que les élèves n'ont pas sollicitée*
- *Laisser les leaders monopoliser la parole*
- *Ne pas entendre certains élèves*
- *Manifester ses impatiences et ne pas laisser le temps* » (Grandaty & Chemla, 2004 : 204)

Alors étayer ou contre-étayer sont des procédures adoptées en classe par l'enseignant dont la parole dominante revêt plusieurs formes, parmi ces formes nous abordons les deux types de feuilletage qui caractérisent également le parler de l'enseignant en classe.

5.7.4.4. Feuilletage interlocutif

La parole en classe acquiert une importance majeure dans la transmission du savoir et dans la communication entre les actants. Elle vise l'intégration de nouvelles connaissances chez l'apprenant. La classe semble être le lieu non seulement du dialogue, ou du trilogue mais aussi d'un polylogue interactif. Pour Bouchard « *le polylogue peut être ramené à un trilogue constitué d'un dialogue enseignant-apprenant (interrogé), augmenté d'un troisième participant collectif, le reste de la classe* » (Bouchard, 2005 : 141). Le feuilletage interlocutif consiste, pendant le cours, selon Bouchard, à intercaler dans les interventions adressées à la classe une intervention destinée à un des élèves. Dans ce sens, il arrive au maître, dans une même prise de parole, de s'adresser à la classe puis d'intercaler une interaction visant un apprenant, celui-ci, interpellé, ne sera pas le seul concerné pour réfléchir et répondre, le reste des apprenants le seront aussi. « *On*

pourrait parler [aussi] de métonymie conversationnelle » (Bouchard, 2005 : 148), cela concerne le feuilletage interlocutif, or le feuilletage polylogique possède plusieurs autres conditions.

5.7.4.5. Feuilletage polylogique : diaphonie et co-locution

Le feuilletage polylogique apparaît dans les tours de parole qui contiennent « *une fondamentale hétérogénéité énonciative [...] liée à la variation du format interlocutoire* » (Bouchard, 2005, 149). Celle-ci se manifeste par plusieurs degrés de prise en charge énonciative : témoignage personnel, discours rapporté, neutralisation énonciative, variation on, nous, je, vous, tu. Des phénomènes polyphoniques, la diaphonie est fréquente en classe de langue, elle consiste en une reprise immédiate de la parole de l'interlocuteur. Elle se produit spécifiquement lors de la troisième intervention de l'échange, quand le maître évalue la bonne réponse de l'élève non seulement par une qualification évaluative mais aussi en re-produisant, en répétant cette réponse ou en la reformulant de manière importante. Enfin, la co-locution est aussi « *caractéristique du fonctionnement didactique* » (Bouchard, 2005 : 151). Elle apparaît quand le maître fait terminer son énoncé par un élève. Donc, la classe assiste à une complexité due non seulement à la gestion de la prise de parole de plusieurs individus mais aussi au règlement de la variété des incidents dus à la co-présence active de tous ces participants. Cette complexité est caractéristique de la nature manifestement polylogale de la communication pédagogique. Ainsi, l'enseignant a la possibilité de poser des questions dont il connaît la réponse. La plupart du temps, il est l'initiateur des échanges. Selon Dannequin (1977), c'est lui qui amorce

« *une réplique que les apprenants doivent compléter. Les dialogues enseignant-apprenant sont en fait, parfois des monologues car les élèves produisent des phrases bouche-trou du discours magistral* » (cité par Cicurel, 1985 : 17),

parce que parfois l'enseignant « *maitre de cérémonie* » de « *polylogue pédagogique* » recourt à une « *pratique monologale ostensive comme le cours magistral* » (Bouchard, 2005 : 142).

Après avoir évoqué les spécificités du parler de l'enseignant, il nous semble important d'aborder ses fonctions ainsi que l'identité enseignante.

5.7.5. Fonctions du parler de l'enseignant

Le parler de l'enseignant peut être étudié dans sa visée pragmatique, à travers des simplifications et des explicitations qui ciblent l'adaptation des énoncés au niveau de compréhension des apprenants. En effet, le parler de l'enseignant se caractérise par sa fonction didactique, sa façon d'expliquer, de corriger, d'évaluer et même d'exprimer ses appréciations, à l'oral comme à l'écrit sans négliger les caractéristiques discursives de son parler, c.à.d.

« ses aspects métalinguistiques, ses simplifications rhétoriques, ses réseaux polyphoniques ou son usage du fictif ; ses procédés paraverbaux tels les gestes, le rire ou le silence qui jouent un rôle dans la communication didactique » (Peytard & Moirand, 1992 : 93).

Cela nous amène à nous baser sur l'étude exécutée par Altet (1994 : 63) qui identifie 5 fonctions didactiques essentielles remplies par des actes pédagogiques :

1. La fonction d'information-transmission sur le contenu
2. La fonction d'organisation-structuration de la situation d'apprentissage
3. La fonction de stimulation-activation
4. La fonction d'évaluation
5. La fonction de régulation.

Ainsi, la parole de l'enseignant constitue autant un contrôle qu'une aide pour les apprenants, *« exhiber des « balises interactionnelles » - dire qui prend la parole, comment - constitue en même temps une contrainte et une aide à la production verbale » (Cicurel, 2011 : 32).* Ses fonctions semblent intéressantes pour analyser les fonctions de la parole enseignante dans les analyses de notre corpus.

5.8. Conclusion

Donc, derrière l'interaction *« se dissimulent des motifs de l'action, des décisions que le professeur est amené à prendre à haute fréquence, des représentations qu'il possède sur l'action à mener » (Cicurel, 2011 : 41).* L'individu qui prend le rôle de professeur adopte ainsi la posture de l'enseignant, qui va avoir le pouvoir de donner la parole, d'apprécier ou non les interventions des apprenants, c'est lui qui va gérer, surveiller le déroulement des activités. Tout cela est visible dans son agir professionnel et sa gestuelle.

6. L'agir professionnel et la gestuelle de l'enseignant

Afin de mener à bien sa mission, le professeur « *exécute une suite d'actions en général coordonnées et parfois simultanées, subordonnées à un but global* » (Cicurel, 2011 : 48). Ces actions ont la particularité d'être des actions sur autrui et d'être destinées également à provoquer des actions de la part des individus puisqu'elles veulent aboutir à des transformations de savoirs et même parfois de comportement. L'agir professoral est l'ensemble des actions verbales et non-verbales, préconçues ou non, « *que met en place un enseignant pour transmettre et communiquer des savoirs ou « un pouvoir savoir » à un public donné dans un contexte donné* » (Cicurel, 2011, 48). Il comprend aussi les intentions, les motifs et les stratégies mises en place et il constitue une pratique qui met en œuvre des compétences portant sur la langue, l'interaction, l'appropriation langagière, les savoirs d'expertise. Pourtant, plusieurs paramètres entrent en jeu comme la culture éducative, la formation du professeur ainsi que sa personnalité, sa présence et sa manière de juger ses apprenants.

6.1. L'agir enseignant en situation didactique

Les différentes recherches qui ont ciblé la question de l'agir enseignant ont essayé de mettre en évidence l'épaisseur de l'activité enseignante, qui « *puise sa consistance, son efficience dans des dimensions culturelle, symbolique, épistémologiques, pragmatique, interactive interdépendantes* » (Jorro & Crocé-Spinelli, 2010 : 125). Pour ces deux auteures, l'agir enseignant se base sur 4 dimensions fondatrices que nous présenterons succinctement ci-dessous.

6.1.1. Dimension culturelle de l'agir professionnel

Grâce à la plasticité de son corps, l'enseignant devient un médiateur entre le sujet agissant et le monde, la reconnaissance de ce corps agissant

« suscite une lecture approfondie qui part de l'identification des gestes pour saisir ensuite leur fonction sociale. Dans le contexte scolaire un certain nombre de gestes professionnels sont manifestement mobilisés pour agir sur la construction d'une micro-culture de classe » (Jorro & Crocé-Spinelli, 2010 : 126).

Si Merleau-Ponty affirme que « *tout usage humain du corps est déjà une expression primordiale* » (1962 : 108), cela nous amène à constater que la corporéité du sujet constitue un

rapport au monde qui se donne à voir et qui, par conséquent, peut être perçu par autrui. Les apprenants pourraient percevoir le corps hésitant d'un maître débutant ainsi que le corps instituant d'un maître chevronné. Donc, « *le corps parlant de l'enseignant constitue le vecteur de processus de sémiotisation* » (Jorro & Crocé-Spinelli, 2010 : 127), parce que l'explication appuyée par le mouvement du professeur, son accent didactique et la dénivellation de la parole représentent des procédés de sémiotisation.

6.1.2. *La médiation langagière corporelle*

La médiation langagière signifie pour les apprenants « la présence du professeur » dont la « *puissance corporelle réside dans sa stature verticale et dans sa force de frappe* » (Jorro, 2004). Le corps parlant de l'enseignant permet aux apprenants de découvrir sa personnalité. Celle-ci pourrait agir sur les apprenants en leur permettant d'entrer dans l'apprentissage ou en freinant l'apprentissage. Ainsi, considéré à partir « *de son corps parlant, de son corps instituant, l'agir du professeur ne relève pas seulement d'un savoir à communiquer, [...] mais d'enrôler des élèves dans des tâches didactiques de difficulté croissante* » (Jorro & Crocé-Spinelli, 2010 : 127). Cela signifie aussi les orienter dans l'étude, les stimuler à approfondir leur réflexion ainsi que leur démarche. Ajoutons aussi que lorsque l'enseignant exécute un changement de séquence, il cherche à mobiliser ses apprenants dans une phase de rupture-enchaînement, ce qui constitue un « *moment crucial de la mise en scène corporelle et langagière* » (Jorro & Crocé-Spinelli, 2010 : 128). De cette manière, le corps de l'enseignant devient un point de repère pour les élèves et le déclencheur d'une action. C'est pourquoi, plusieurs quiproquos sont dus au corps parlant de l'enseignant. Plusieurs apprenants se trouvent confus devant un discours explicatif brouillé par les nombreux va et vient de l'enseignant, témoignant de son dilemme et de sa quête d'une solution.

6.1.3. *La mise en scène des savoirs: question de traduction ?*

La place du corps dans la classe est comparée à celle d'un comédien évoluant sur scène et les effets de théâtralisation comme les registres de la voix, du regard, les déplacements et les gestes qui « *visent à impressionner les apprenants, à convaincre, voire à séduire l'auditoire* » (Jorro, 2004 : sitographie). Pourtant, cette mise en scène qui est métaphorique « *est envisagée du côté des processus de traduction afin de considérer la manière dont l'enseignant présentera un objet*

donné » (Jorro & Crocé- Spinelli, 2010 : 128) surtout que la présentation du savoir pose des difficultés majeures et appelle une mise en scène particulière, dans la mesure où il faut tenir compte de la micro-culture de classe : le registre énonciatif à partir duquel les élèves peuvent comprendre l'objet de savoir.

6.1.4. Interaction et évaluation

La dernière dimension de l'agir enseignant réside dans l'interaction et l'évaluation. Le registre évaluatif est inhérent à l'interaction entre l'enseignant et l'élève. Les transactions qui se jouent dans la communication entre l'enseignant et la classe ou l'enseignant et un élève sont « *gorgés de processus appréciatifs, de réprobation, de dénis* » (Jorro & Crocé-Spinelli, 2010 : 129). Alors, le jugement professoral est inséparable de l'agir enseignant et de cette façon les rétroactions de l'enseignant induisent des processus d'autorisation ou d'interaction voire d'engagement ou de désistement.

Ces quatre dimensions de l'agir enseignant mettent en valeur ce métier dont les gestes sont classés en deux rubriques.

6.2. Deux conceptions du geste

De point de vue étymologique, le « *gestum* » désigne une action ou un mouvement du corps pour faire ou signifier quelque chose. L'enseignant en classe exécute plusieurs gestes, chaque geste effectué « *se caractérise par le fait que c'est le savoir qui lui donne sa forme* » (Sensevy, 2010). Pour Anne Jorro, deux conceptions sont relatives aux gestes de l'enseignant en classe. La première conception est externe et générique, elle est relative aux gestes du métier qui désignent les gestes codifiés, répertoriés dans la mémoire et possèdent un effet structurant dans l'activité, alors que la deuxième conception singulière et contextuelle concerne les gestes professionnels, ceux-ci « *sont entendus comme des signes (diacritiques) qui ne peuvent être appréhendés qu'en situation* » (Jorro, 2002 : 40). Pour elle, ces deux types de geste ne recouvrent pas la même réalité, parce qu'une dimension impersonnelle est attribuée aux gestes du métier, alors qu'une dimension personnelle est préconisée aux gestes professionnels. Avant d'entamer notre étude sur les gestes professionnels, nous évoquerons les gestes du métier.

6.3. Les gestes de métier

Les photographies qui mettent en scène des métiers manuels ou artisanaux saisissent un moment d'éternité en transmettant un geste emblématique de l'activité et même parfois de son histoire. Le geste alors, capturé par le photographe, révèle les valeurs du métier et se situe dans une « *métonymie visuelle* ». Cela est similaire à la situation de l'enseignant qui, dans sa classe, exécute plusieurs gestes constituant les ficelles du métier de l'enseignant comme les gestes emblématiques et ceux qui favorisent l'institutionnalisation et l'incorporation, selon la classification des gestes réalisée par Jorro.

6.3.1. Les gestes emblématiques

La culture du métier est peuplée de gestes emblématiques que l'enseignant utilise afin de mobiliser l'attention des apprenants, d'expliquer les nouvelles notions. Pour y parvenir, il puise dans sa boîte à outils les gestes précis, répertoriés, « *ceux qui s'inscrivent dans la culture de formateur et qui reposent sur une expérience collective* » (Jorro, 2002 : 41). Parmi les gestes qui contribuent à structurer l'activité et à la développer, nous citons ceux d'évitement, de dissuasion et de demande de silence.

6.3.1.1. Geste d'évitement

Le geste d'évitement correspond au fait de souffler la réponse aux apprenants, de cette façon l'enseignant allège sa charge de travail. De plus, il éprouve une sorte de complicité avec les élèves qui peuvent décoder les indices donnés. Pourtant c'est un moment qui demande une grande concentration, en offrant la bonne réponse, l'éducateur prive l'apprenant d'un apprentissage qui s'avère essentiel.

6.3.1.2. Geste dissuasif

Le geste dissuasif tient dans le fait de froncer les sourcils, ce froncement de la part de l'enseignant constitue un geste d'autorité. Cette stratégie « *devient un indice suffisamment parlant pour guider l'élève dans l'univers des implicites scolaires* » (2002 : 46), et de cette manière, l'enseignant enjoint à l'apprenant de revoir son attitude et sa démarche sans qu'on lui formule verbalement le refus.

6.3.1.3. Geste de demande de silence

Le geste de demande de silence se manifeste avec le doigt posé sur les lèvres, c'est « un geste migrateur », il est utilisé dans les grandes classes, au collège et même au lycée, il est susceptible de « *favoriser la concentration des auditeurs et de porter attention à l'argumentation d'un pair, de l'écouter jusqu'au bout en dépit d'un désaccord de fond, d'un conflit d'idées* » (Jorro, 2002 : 47). De surcroît, ce geste peut induire non seulement un comportement nouveau, de retour au calme, mais aussi, pour les élèves, il annonce « *le basculement dans une autre activité* » (Jorro & Crocé-Spinelli, 2010 : 126).

6.3.2. *Les gestes en voie d'institutionnalisation et d'incorporation*

Le terme incorporation signifie le processus d'intériorisation du geste dans la mémoire pratique du professionnel. Le corps est le premier et le plus naturel instrument de l'homme pour exécuter son métier. Plusieurs gestes constituent la teneur du métier d'enseignant comme ceux qui ciblent la gestion de la classe, l'instauration d'un réseau de communication et la régulation de l'activité ainsi que son développement. A ces gestes, s'ajoutent ceux qui apparaissent sur le terrain et qui sont incorporés par les professionnels concernés, ceux-ci mobilisent « *des gestes spécifiques en fonction du degré de liberté qu'ils accordent à l'apprenant* » (Jorro, 2002 : 49), comme les gestes de soutien, de médiation-conseil et ceux d'accompagnement.

6.3.2.1. Les gestes de soutien

Ces gestes ciblent la valorisation et l'encouragement de l'apprenant. L'enseignant recourt aux aiguillages afin de faciliter l'action désignée. La relation instaurée entre l'apprenant et son enseignant est proche de celle de suture, « *relation d'autonomie* » (Jorro, 2000 : 34), où l'enseignant soutient son apprenant et à la manière d'un coach, il l'entraîne de telle sorte que l'apprenant, grâce à sa maîtrise, arrive à résoudre toutes les difficultés qui peuvent surgir.

6.3.2.2. Les gestes de médiation-conseil

Ces gestes s'inscrivent dans l'aide à la résolution des problèmes, tout en postulant la responsabilité des acteurs dans l'action qu'ils conduisent. L'enseignant, conseiller, propose à ses

apprenants des éléments de savoir dont ils ne disposent pas en plus de leur offrir son expertise professionnelle.

6.3.2.3. Les gestes d'accompagnement

L'enseignant, accompagnateur, « *apporte une ouverture sur les dimensions humaines et matérielles, culturelles et pratiques* » (Jorro, 2000 : 52). Les gestes d'accompagnement supposent une démarche clinique qui instaure une marge de liberté de parole. Cela signifie la possibilité de l'expression d'idées contradictoires ou d'idées divergentes.

6.4. Les dimensions de passage vers les gestes professionnels

Dans ce qui précède, il a été question des gestes de métier, gestes fondateurs de la pratique, qui constituent les règles de l'activité ainsi que des repères de structuration et de maîtrise. Dans les lignes suivantes une analyse sera attribuée à l'agir professoral dont les gestes témoignent de l'investissement subjectif de l'enseignant dans l'action formative selon la matrice proposée par Jorro. Ces gestes professionnels qui se déploient en fonction d'une analyse précise et rapide de l'activité, « *intègrent les gestes du métier en les mobilisant d'une façon particulière, leur mise en œuvre dépend de processus d'ajustement, d'agencement, de régulation.* » (Jorro, 2006). Mais avant d'entamer cette étude, nous allons mettre en lumière les quatre dimensions qui caractérisent le passage vers les gestes professionnels. Nous analysons ces dimensions succinctement en nous basant sur les ouvrages d'Anne Jorro de 2002 et 2006.

6.4.1. *La liberté d'agir ou le sens postural*

Les gestes professionnels instaurent un espace de liberté dans l'univers des codes parce qu'il s'agit pour l'enseignant de mobiliser une posture professionnelle. Ce qui fait la singularité de l'enseignant, c'est sa capacité d'inventer des gestes professionnels et de les appliquer quand il en éprouve le besoin. Le sens postural de l'enseignant renvoie à son écoute de la situation ainsi qu'au rapport qu'il entretient soit avec les savoirs soit avec le contexte. Une liberté d'agir est donc en jeu, elle repose sur un socle de savoirs partagés, de codes propres au métier et dépend de la nature du rapport entretenu par l'enseignant avec ses apprenants et sa discipline.

6.4.2. *Le sens du kairos⁷⁹ ou l'intuition de l'instant*

Le sens du kairos relève du sens de l'improvisation, de l'intuition de l'instant. L'enseignant, d'une façon intuitive et dans des situations inattendues saisit le bon moment pour intervenir et fait preuve de prise de risque, de cette façon, l'imprévu est transformé en événement favorable. L'intuition de l'instant appelle une conception des gestes professionnels qui instaurent un espace de liberté au sein de l'activité du praticien dont la créativité résulte de cet art de l'improvisation en situation, de sa disponibilité et de l'attention à l'autre.

6.4.3. *Le sens de l'altérité*

Le geste est doté d'une puissance symbolique, il tisse entre le praticien et celui à qui il s'adresse une relation de partage des valeurs parce que « *le geste gratifie l'enseignant autant qu'il gratifie celui à qui il s'adresse* » (Jorro, 2002 : 82). De cette façon, l'interaction se transforme en interrelation. Alors, faire un geste correspond à accepter de se dévoiler à laisser une part de soi apparaître devant l'autre. En classe, le dialogue qui s'établit entre le professeur et ses apprenants nous informe sur l'ambiance du travail, ainsi que sur la manière avec laquelle le praticien est présent à travers son langage. Recevoir un geste ou faire un geste, c'est tendre vers une rencontre interpersonnelle, le geste n'est pas seulement un signal avec lequel l'apprenant doit obtempérer, il est une invitation à comprendre et à agir. La posture énonciative de l'enseignant renseigne sur sa façon d'être à l'écoute de l'apprenant, sur l'aide qu'il apporte dans les apprentissages, son langage peut être dissuasif ou incitatif. Il peut mobiliser les apprenants sur la tâche ou les convaincre de l'abandonner.

6.4.4. *L'aiguillon éthique*

Selon Jorro, l'éthique désigne tout mouvement intérieur qui mobilise le praticien au moment où il agit et intègre l'autre dans son projet. L'éthique apparaît dès lors que l'apprenant entre dans le champ de vision de l'enseignant et le conduit à faire l'expérience de la retenue : expérience loin d'être simple puisque façonner l'autre selon ses propres attentes est un jeu dangereux de la manipulation. L'aiguillon éthique nous pousse à accepter l'idée que les choses « *exigent un savoir particulier, celui qui consiste à réfléchir à son pouvoir d'agir* » (Jorro, 2002 : 84). Ainsi,

⁷⁹ L'art du « Kairos » est selon Bucheton et Soulé « *des moments d'attention conjointe provoqués par un événement qui vient du surgir et dont on se saisit* » (2009 : sitographie).

Meirieu constate que « *la personne qui se construit en face de nous [...] n'est pas un objet que l'on construit mais un sujet qui se construit* » (Meirieu, 1996 : 63). Le questionnement éthique du praticien apparaît quand ce dernier conscient des valeurs qui l'animent et des décalages qui le guettent envisage de possibles écueils et cherche à éviter les faux pas du pouvoir sur l'autre. Donc, la professionnalité est testée dans la rencontre complexe et contradictoire avec l'autre. C'est pourquoi l'enseignant doit être vigilant et non autoritaire vu l'effet nocif de la relation absolue.

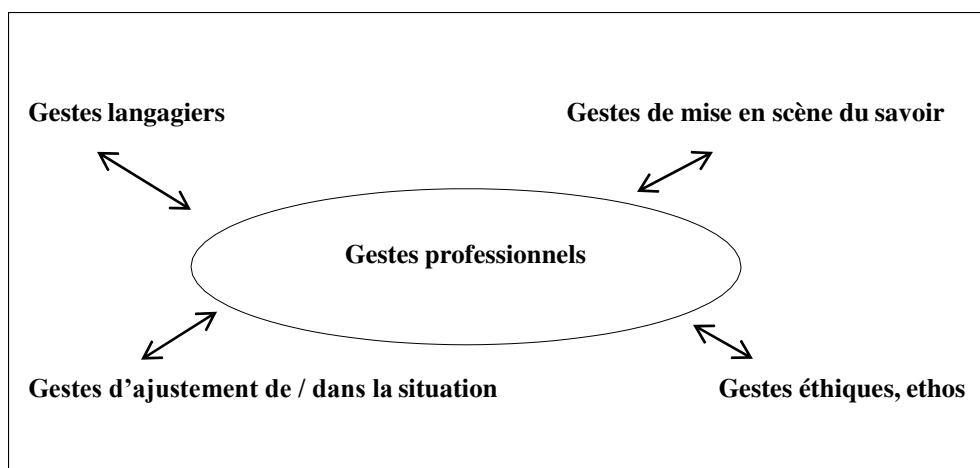
6.5. Matrice de l'agir professionnel

Les études variées qui ont ciblé la gestualité dans l'espace social, l'expression du corps agissant et du corps parlant de l'enseignant ainsi que les processus de transaction à travers son évaluation ont permis d'identifier quatre analyseurs qui s'appuient sur :

- le discours de l'enseignant, à travers « *les gestes langagiers* »,
- la transmission des savoirs *via* les « *gestes de mise en scène des savoirs* »,
- la façon de communiquer et d'apprécier de l'enseignant avec « *les gestes éthiques* »,
- la manière de réagir et de s'adapter aux événements inattendus « *avec les gestes d'ajustement* ».

La matrice de l'agir professoral ci-dessous, élaborée et expliquée par Anne Jorro (2010 : 129) met en lumière l'entrelacement de parole-pensée-action-relation qui caractérise l'agir enseignant.

Figure 16 : Matrice de l'agir professionnel conçue par Jorro



6.5.1. *Les gestes langagiers*

Les gestes langagiers constituent le premier outil du travail de l'enseignant dans la mesure où ils permettent d'observer et d'analyser la posture énonciative de ce dernier devant la classe. Les accents didactiques, la tonalité langagière et le lexique mobilisé de la part de l'enseignant orientent les apprenants vers des phases de transition, vers des moments de structuration ou vers des temps de retour au calme.

6.5.2. *Les gestes de mise en scène du savoir*

Ces gestes permettent au professeur de relier l'activité intellectuelle des élèves aux enjeux didactiques poursuivis. Ils renvoient aux gestes de mise en abyme qui obligent l'enseignant à partir de ce que l'apprenant sait faire pour le conduire à progresser sur un autre plan. Les gestes de désignation d'un objet de savoir, de monstration des artefacts, de vérification des traces écrites, d'institutionnalisation du savoir sont censés orienter l'activité des élèves.

6.5.3. *Les gestes d'ajustement de l'action*

Ces gestes relèvent de la capacité à intervenir sur le déroulement de l'activité, ils peuvent consister à redéfinir la consigne, à négocier les règles du jeu, à répéter les activités empêchées ou à inventer une stratégie nouvelle, de même, ils peuvent porter sur le rythme de l'action (anticipation, accélération, actualisation). Ainsi, les gestes d'ajustement qui visent la bonne démarche de la séquence didactique, concernent le professeur, qui pour se réassurer exécute un geste d'appui en se référant à plusieurs sources d'aide comme les fiches de préparation, la trame de cours ou prise de notes.

6.5.4. *Les gestes éthiques*

Ces gestes désignent un type de relation instaurée entre élèves et professeurs selon les formats de la communication et de l'appréciation scolaires. Tout d'abord, le format de la communication nous renseigne sur la place occupée par l'enseignant en classe, s'il occupe le devant de la scène ou s'il est en retrait afin de favoriser l'activité de la classe et de promouvoir le développement de l'autonomie. L'éthos de l'enseignant est décisif en classe, ses gestes de retenue dans le dialogue ainsi que son silence reflètent son attitude d'écoute et son respect, c'est lui qui peut inciter les

apprenants à entrer dans l'activité ou à reculer en générant des rapports de domination. Par ailleurs, le format de l'appréciation scolaire tend à mettre en évidence le positionnement de juge ou d'ami critique incarné par le professeur puisque la posture éthique du professeur peut ouvrir sur une relation d'accompagnement et de conseil.

6.6. Conclusion

Les gestes de l'enseignant offrent une lecture symbolique et interactionniste de l'activité professionnelle. Il sera appréhendé dans la spécificité biographique de ses gestes. Ces derniers seront des caractéristiques individuelles, vu leur dimension intersubjective et créative notamment dans l'enseignement / apprentissage de l'oral.

7. Conclusion de la didactique de l'oral

Conclure cette partie ne s'avère pas simple vu la panoplie de concepts et de notions relatifs à la didactique de l'oral. En premier lieu, l'enseignement de l'oral, selon Halté, constitue une problématique « à la frontière » qui met en jeu plusieurs domaines. C'est au sein de la classe que se réalise l'enseignement / apprentissage de l'oral, c'est dans cet espace que nous pouvons découvrir « *la réalité du travail de l'enseignant et de l'élève* » (Nonnon, 1999 : 123), les méthodes ainsi que les stratégies adoptées pour dépasser les difficultés d'apprentissage et celles de l'enseignement également, sans oublier les gestes et les paroles des interactants.

En deuxième lieu, les échanges linguistiques exécutés en classe ne visent pas seulement l'instauration du savoir et sa transmission mais aussi « *des rapports sociaux dont la qualité peut grandement contribuer à améliorer l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère* » (Cordier-Gauthier, 1995 : 42). La qualité des relations enseignant-apprenants ainsi que le climat général de la classe sont des facteurs non seulement favorables mais indispensables à une pratique réelle de l'interaction.

En dernier lieu, les interactions qui se déroulent en classe révèlent les motifs de l'action, les décisions que le professeur est amené à prendre ainsi que l'état didactique de l'apprenant qui

cherche à apprendre. Et de cette façon, le discours didactique dans une classe de langue est « *une construction collective qui s'édifie comme un puzzle constitué par les conduites langagières des locuteurs, étroitement dépendants les uns des autres* » (Cicurel, 1985 : 55). Ces pratiques langagières sont « *constitutives de la culture de chacun* » (Le Cunff, 2003 : 178) tout en sachant que les langues « *sont d'étrangers phénomènes liés à la sociabilité, à la formation de nos représentations et de nos identités* » (Houdebine, 1990, cité par Tomc & al, 2012 : 103). L'oral n'est pas seulement la culture, l'expression de l'identité, le contact avec l'autre, il est la base de tout enseignement / apprentissage d'une langue.

CHAPITRE 3 : La problématique et les hypothèses de la recherche

Le thème de notre recherche relève d'une problématique actuelle relevant de l'enseignement/apprentissage de l'oral en langue française dans les écoles libanaises, surtout après la réforme du système éducatif libanais en 1997 qui a introduit l'oral comme une compétence à évaluer, tout en intégrant dans le curriculum des activités orales de compréhension et d'expression. Cela a perturbé le quotidien des enseignantes, qui se trouvent désormais dans l'obligation d'intégrer dans leur préparation périodique des leçons consacrées à l'oral, ainsi que de concevoir des activités propres aux compétences de l'oral, et d'adopter de nouvelles approches d'enseignement visant l'oral ; au moment où l'influence de l'enseignement / apprentissage traditionnel de la langue basé sur l'écrit, la lecture et la déclamation de poèmes domine encore dans les écoles. Sans oublier le fait que l'enseignement de l'oral véhicule avec lui la peur de l'imprévu qui pourrait surgir à tout moment. L'autre crainte des enseignants concerne le plurilinguisme et particulièrement le recours à la langue première en classe de français qui pourrait déclencher des attitudes hostiles soit de leur part soit de la part des directions qui, selon les directives curriculaires, imposent l'utilisation de la langue française durant le cours de français.

1. La problématique

Notre étude vise la didactique de l'oral et cible les modalités d'enseignement dans deux secteurs : privé et public (chapitre contextuel : l'histoire de l'enseignement au Liban et le secteur éducatif libanais). Elle porte sur les interactions verbales en classe durant les cours de français, sur les compétences développées à l'oral, sur les gestes professionnels et les actes de langage réalisés de la part des deux actants de la classe.

Ajoutons aussi que notre recherche cible le plurilinguisme de l'apprenant et de l'enseignant ainsi que les motifs de ses pratiques. De même, les manuels scolaires adoptés auront leur part de

l'analyse, dans les deux écoles ainsi que les activités et les documents proposés par les enseignantes, elles-mêmes soit sous forme de consignes soit sous forme de supports.

Il s'agit donc d'une étude comparative de deux écoles libanaises qui se distinguent de plusieurs points de vue : social, éducatif, régional⁸⁰ et religieux. L'école privée est catholique, elle se situe à proximité d'une ville⁸¹ dont les apprenants, à majorité chrétiens, appartiennent à des familles de classes moyenne et aisée. Alors que celle qui relève du secteur public se situe loin de la ville, dans un milieu rural⁸². Elle est fréquentée par des apprenants chrétiens et musulmans qui proviennent des milieux défavorisés.

Avant de poser notre problématique principale, nous nous sommes posée plusieurs questions sur le déroulement de l'enseignement de l'oral durant les séances de français en classe d'EB7⁸³ au Liban, classe qui constitue une étape importante dans la formation de l'apprenant pour préparer son examen officiel, le Brevet, 3 ans plus tard.

De plus, nous nous sommes demandé si cet enseignement différait d'une école à l'autre, et dans quelle mesure les interactions verbales contribuaient à favoriser l'acquisition ainsi que l'enseignement d'une langue étrangère.

Enfin, le plurilinguisme qui apparaît à l'oral a attiré notre attention et nous nous sommes demandé si ce plurilinguisme provenait de la société, s'il dérivait du niveau culturel et social des familles, s'il était en corrélation avec les régions et les religions, et au cas où il était utilisé en classe, quelles étaient les modalités de son utilisation et qu'en disent les acteurs sociaux, enseignantes et apprenants.

⁸⁰ Deux régions du nord du Liban, chacune se situe dans un caza. L'école publique se situe dans un village, dans une région à majorité musulmane et l'école privée se situe dans une ville à majorité chrétienne.

⁸¹ Zgharta est une ville maronite de la muhafazah du Nord au Liban. On estime sa population à 50 000 habitants. Elle est la capitale du district de Zgharta. La ville est étroitement liée avec celle d'Ehden, qui partage la même population.

⁸² Le village est Markebta, village qui fait partie du caza de Miniyeh-Danniyeh, un district du Gouvernorat du Nord du Liban.

⁸³ EB7 (le sigle signifie septième année d'éducation de base, déjà expliqué dans la partie contextuelle), première année de l'enseignement moyen (ou primaire supérieur) au Liban, correspond à la classe 5ème du cycle complémentaire en France ; le choix de cette classe, comme terrain d'enquête, sera justifié à la page suivante.

Toutes ces interrogations qui nous ont préoccupée pendant des années et nous ont amené à poser la problématique principale :

Quels sont les différents paramètres qui déterminent l'enseignement / apprentissage de la langue française à l'oral au Liban ?

Pour répondre à cette question, nous avons entamé deux enquêtes : une préliminaire et une autre plus ample et plus tentaculaire qui se base sur un corpus complexe, dont les constituants sont:

- Les fiches langagières remplies par les apprenants de la classe d'EB7, dans les deux écoles choisies comme terrain d'enquête,
- Les entretiens semi-directifs avec les directeurs des 2 écoles, école publique et école privée, avec les enseignantes de la classe choisie et avec 6 apprenants de chaque classe,
- La transcription de 3 observations de cours de l'oral dans chacune des écoles.

Les analyses du corpus, complétées par l'analyse des modalités de l'enseignement de l'oral dans les manuels scolaires adoptés vont nous aider à vérifier nos hypothèses.

2. L'hypothèse centrale et les sous-hypothèses

Nous proposons tout d'abord notre hypothèse centrale :

Selon le milieu socio-culturel duquel proviennent les apprenants, la communication orale dans les classes ne sera pas exactement la même, ce qui peut expliquer les différences d'enseignement de l'oral français entre le public et le privé.

Nous avons essayé de subdiviser cette hypothèse en 3 sous-hypothèses qui seront, chacune, infirmées ou confirmées, dans les analyses qui vont suivre.

- **Sous-hypothèse 1 : La pratique de l'oral, en langue française, en classe d'EB7 (5^{ème}) au Liban est marquée par divers paramètres qui varient selon le milieu familial et social :**
 - **Communication inégale**

- **Stratégies traditionnelles de l'oral**
 - **Difficultés à varier et/ou à exploiter les documents sources de l'oral.**
-
- **Sous-hypothèse 2 : Le milieu social et religieux influe sur les usages et les représentations des langues chez les apprenants et chez le corps professoral.**
 - **Sous-hypothèse 3 : Le plurilinguisme, et notamment le recours à l'arabe libanais, constituerait une bonne solution en classe de langue et varierait suivant que l'établissement est public ou privé.**

Enfin, la validation ou l'invalidation des sous-hypothèses vont nous offrir des données qui constitueront la réponse à notre problématique.

PARTIE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA CONSTITUTION DU CORPUS

Nous développerons dans cette partie le parcours de la constitution et de l'analyse de notre corpus en trois chapitres : « Le recueil de données », « Les phases de transcription et de traduction » et « La construction du corpus et les moyens d'analyse ». Nous y décrirons la manière avec laquelle nous avons collecté nos données variées, la façon dont nous les avons transcrites pour obtenir notre corpus et enfin les moyens d'analyse choisis et appliqués. C'est en adoptant cette méthodologie que nous allons pouvoir infirmer ou confirmer nos hypothèses qui, concernent tout d'abord l'enseignement / apprentissage de l'oral, l'influence du milieu social sur l'apprentissage des langues et le rôle du plurilinguisme scolaire. Cela débouchera ensuite sur une synthèse comparative entre deux terrains différents au Liban : l'école publique et l'école privée.

CHAPITRE 1 : Le recueil des données

Après avoir rappelé notre problématique qui s'inscrit dans la perspective de la didactique de l'oral en classe de langue au Liban, nous allons évoquer la méthodologie de notre enquête sachant que toute méthodologie est « *la réflexion préalable sur la méthode qu'il convient de mettre au point pour conduire une recherche* » (Mucchielli, 2009 : 143). La collecte des données de corpus varié s'est déroulée en deux phases et sur deux années scolaires, 2011/ 2012 et 2012 / 2013. La première phase, que nous allons appeler la pré-enquête ou l'enquête préliminaire et dont l'outil était l'entretien semi-directif, visant deux publics (deux secteurs éducatifs : public et privé), a été suivie d'une deuxième phase, plus ample et plus tentaculaire, appelée l'enquête centrale dont les outils étaient variés. L'enquête préliminaire nous a guidée dans la formulation de nos hypothèses et nous a amenée vers nos objectifs de recherche.

1. L'enquête préliminaire

Avant de mener l'enquête centrale proprement dite, nous avons entamé une enquête préliminaire en 2011- 2012, pour explorer notre terrain, par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs avec huit apprenants de la classe d'EB7 et six enseignantes de langue française dans les deux secteurs : public et privé. Le but de cette enquête était de connaître les représentations des langues chez les enquêtés, la place et le rôle de la langue française dans le milieu scolaire et social, leurs avis sur l'enseignement / apprentissage de l'oral et enfin le rôle du plurilinguisme social en milieu scolaire. Nous allons, dans ce qui suit, présenter d'abord le choix de la classe d'EB7 qui a constitué notre terrain de recherche dans les deux enquêtes, la préliminaire et la centrale, puis les outils d'enquête et leurs objectifs, ensuite nos publics enquêtés et les lieux d'enquête et enfin justifier la raison de la comparaison entre le secteur public et le secteur privé.

1.1. La classe d'EB7

La classe choisie est la classe d'EB7, les élèves de cette classe ont en moyenne 12 ans. C'est une classe qui se situe au début du cycle complémentaire appelé aussi cycle moyen ou primaire supérieur au Liban. Le système éducatif libanais après sa réforme en 1997 a adopté de nouvelles

dénominations ainsi qu'une nouvelle répartition⁸⁴, il est composé de l'enseignement préscolaire, de l'éducation de base subdivisée en enseignement primaire et en enseignement moyen (appelé aussi primaire supérieur ou complémentaire) et enfin de l'enseignement secondaire. La classe choisie est la septième année d'éducation de base, première année du cycle moyen selon le tableau suivant, ce dernier précise la répartition hebdomadaire et annuelle des périodes de langue française selon le curriculum de langues :

Tableau 14: Répartition hebdomadaire et annuelle des périodes de langue française dans l'éducation de base

	L'ÉDUCATION DE BASE								
	L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						L'ENSEIGNEMENT MOYEN		
	PREMIER CYCLE			DEUXIEME CYCLE					
	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année	Septième ⁸⁵ année	8 ^{ème} année	9 ^{ème} année
Nombre de périodes hebdomadaires	7	7	7	6	6	6	6	6	6
Nombre de périodes annuelles	210	210	210	180	180	180	180	180	180

(Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des sports, CNRDP, 1997 : 87).

Cette classe jouit de 6 cours de français chaque semaine et de 180 cours de français par an. En outre, nous notons que l'apprenant, dès son entrée à l'école, dès la première année d'apprentissage scolaire au cycle préscolaire, apprend le français au même moment que l'arabe littéral.

Plusieurs raisons sont à la base du choix de la classe d'EB7 pour nos deux enquêtes. Tout d'abord, selon le tableau ci-dessus, dans cette classe 180 périodes⁸⁶ de français sont enseignées par an pour un curriculum visant plusieurs compétences⁸⁷, comme le montre le tableau ci-dessous qui précise le nombre de périodes qui doit être consacré à chaque compétence pour la septième année de l'éducation de base :

⁸⁴ Répartition expliquée en détail dans la partie contextuelle.

⁸⁵ Nous marquons ce qui est le plus intéressant.

⁸⁶ Durée de la période varie entre 55 et 50 minutes (durée décidée par les directions).

⁸⁷ Terme qui figure dans le curriculum.

Tableau 15 : Répartition de l'apprentissage des compétences de la septième année de l'éducation de base.

Compétences	Année d'Apprentissage	Septième année
Compréhension et expression orales		40
Lecture et compréhension de documents écrits		60
Communication écrite		40
Connaissance de la langue		40
Nombre total de périodes		180

(Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des sports, CNRDP, 1997 : 88).

Avant d'analyser le contenu du curriculum et le nombre de périodes qui lui est dévolu, il faut signaler que le curriculum attribue 40/180 périodes à la compréhension et à l'expression de l'oral, cela signifie que 22 % du temps d'enseignement / apprentissage de la langue française est attribué à l'oral, selon les instructions officielles.

A propos du contenu du curriculum pour la classe d'EB7, 10 dossiers thématiques constituent le programme. Le sommaire qui figure dans le livre scolaire national présente, en tableau, les 10 dossiers. Le contenu de chaque dossier est subdivisé en 6 rubriques, que nous citons selon leur ordre d'apparition dans le tableau qui figure dans le manuel scolaire : expression orale, compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression écrite, grammaire, orthographe et vocabulaire. Nous reproduisons, à titre d'exemple, le dossier 1 intitulé « Nature » tel qu'il est présenté dans le livre national :

Tableau 16: Répartition du contenu du dossier 1 de la classe d'EB7 dans le livre national

Dossier I : « Nature » classe d'EB7	Expression orale	Compréhension de l'oral	Compréhension de l'écrit	Expression écrite	Grammaire	Orthographe et vocabulaire
	Présenter Informer	Identifier les mots clés d'un message	Identifier un texte descriptif Identifier un texte poétique. Retrouver la cohérence d'un texte.	Produire 1. Un texte descriptif 2. un texte poétique.	Déterminants I : Articles Les adjectifs qualificatifs	Pluriel des noms. Accord de l'adjectif. Lexique de la nature.

(Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des sports, CNRDP, 1996 : 10 R 11).

Sans oublier que les 9 autres dossiers⁸⁸ qui traitent de nouveaux thèmes, exigent de nouveaux lexiques et contiennent aussi, comme illustrés dans le tableau ci-dessus, plusieurs objectifs à atteindre. Cela montre la richesse du contenu du curriculum de la classe d'EB7, constitué de 10 dossiers qui devraient être travaillés et terminés tout le long de l'année scolaire. Le curriculum exige 180 périodes annuellement, ce qui fait 30 semaines (6 périodes chaque semaine) pour travailler 10 dossiers. Donc, chaque dossier doit être terminé en trois semaines.

Ainsi, cette classe, vu le contenu riche et varié des compétences visées dans chaque dossier, exige un savoir et un savoir-faire plus performants de la part des enseignants que celui demandé en classe d'EB6. Nous allons essayer de présenter dans le tableau suivant quelques exemples qui prouvent que le contenu du curriculum de la classe d'EB7 est plus complexe que celui de la classe d'EB6 :

Tableau 17 : Quelques objectifs visés dans les classes d'EB6 et d'EB7.

Objectifs des compétences	Compréhension de l'oral	Expression de l'oral	Expression écrite
EB6	L'apprenant sera capable de comprendre et apprécier le message de supports sonores variés : chansons, spots publicitaires.	L'apprenant sera capable de dire de mémoire un texte en prose ou en vers. Savoir exprimer son idée et la défendre dans le cadre d'un débat.	L'apprenant sera capable de décrire un lieu selon un plan ordonné.
EB7	A partir de supports variés (documents sonores et audio-visuels), l'apprenant sera capable de repérer et d'identifier les composantes de la situation de communication, les actes de parole (information, explication, justification)	A partir de supports variés (sonores et audio-visuels), l'apprenant sera capable : <ul style="list-style-type: none"> • de formuler clairement son intention. • élaborer en groupe • présenter un exposé d'une dizaine de minutes. 	Produire un texte descriptif (portraits, paysages).

(Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des sports, CNRDP, 1997 : 101, 102, 104, 105).

Ce tableau, bien qu'il mette en lumière la présence d'une progression d'une classe à l'autre, révèle aussi les difficultés d'enseignement que peut rencontrer une enseignante de la classe d'EB7 si elle n'a reçu la formation nécessaire. L'enseignement de la production écrite correspondant à la description d'un paysage et d'un portrait en EB7 ne s'avère pas simple, vu le

⁸⁸ Voir l'annexe 7, figure5 : table des matières de la classe d'EB7 du livre national.

lexique et la syntaxe qui devraient être utilisés. De même, entraîner les apprenants à exposer oralement leurs idées durant une dizaine de minutes ne semble pas simple et cela impose un savoir linguistique et une certaine fluidité d'expression orale autant chez l'enseignante que chez les apprenants. Par contre, les activités d'expression orale et écrite exigées en classe d'EB6 (réciter un texte, exprimer et défendre son idée, décrire un lieu selon un plan ordonné) paraissent plus abordables.

En outre, mentionner que la classe d'EB7 se situe au début du cycle moyen qui s'étend sur trois ans et se termine par un examen officiel, le brevet, semble nécessaire. A part l'anglais⁸⁹, les apprenants doivent présenter un examen écrit dans les neuf disciplines enseignées⁹⁰. Les directeurs des établissements scolaires considèrent cette classe comme classe de base parce que les apprenants s'y préparent et s'y forment pour l'examen officiel écrit dont le résultat est d'un grand intérêt pour les directions. Mais cette évaluation sommative réservée seulement à l'écrit (compréhension et expression) pourrait pousser l'enseignant à négliger les activités orales et à « *centrer son enseignement sur l'écrit afin de permettre à l'apprenant de réussir aux examens* » (Hafez, 2006 : 281). Cela peut entraver le processus de l'enseignement/ apprentissage d'une langue, comme l'a mentionné Claudia Chéhadé dans sa thèse :

« *Ce qui handicape le plus le français, c'est le système scolaire qui est trop basé sur l'écrit et le manque de périodes d'expression orale qui permettent aux enfants de pratiquer la langue de Molière dans les écoles libanaises* » (Chéhadé, 2008 : 339).

Ainsi, visant la réussite des apprenants à l'examen officiel, les directeurs des deux secteurs éducatifs cherchent à embaucher des professeurs qualifiés dans toutes les disciplines y compris la langue française. Les professeurs de cette classe dans le secteur privé sont ordinairement titulaires d'une licence d'enseignement ou bien qualifiés grâce aux formations suivies ou aux

⁸⁹ La deuxième langue étrangère n'est pas soumise à un examen officiel, mais si l'anglais est choisi par les établissements scolaires comme première langue étrangère, il y aura une composition écrite (compréhension et expression) en langue anglaise et la langue utilisée pour les matières scientifiques sera l'anglais et la deuxième langue étrangère est le français qui ne sera pas soumis à l'examen officiel.

⁹⁰ La langue arabe (compréhension de l'écrit et expression écrite), la langue française étant la première langue étrangère dans ces deux écoles (compréhension de l'écrit et expression écrite), l'histoire, la géographie et le civisme en langue arabe et les matières scientifiques comme les mathématiques, la biologie, la chimie et les physiques en langue française.

expériences acquises. Dans le secteur public, la plupart des enseignants ne sont pas titulaires d'une licence. Ils peuvent être normaliens ou titulaires du baccalauréat libanais.

Reste à signaler que les apprenants du secteur public en classe d'EB7 commencent à apprendre l'anglais, tandis que les apprenants du secteur privé commencent à l'apprendre dès la classe d'EB1 (= CP). Donc, l'enseignement de l'anglais, deuxième langue étrangère dans nos deux terrains d'enquête, ne débute pas dans la même classe, l'apprenant du secteur privé apprend l'anglais six ans avant celui du secteur public et de cette façon il jouit d'un plurilinguisme scolaire avant ses pairs dans une autre école. Sans oublier qu'apprendre une deuxième langue étrangère offre, outre l'ouverture aux autres cultures, une certaine aptitude à l'apprentissage des langues étrangères enrichit le répertoire langagier des apprenants de l'école privée.

Enfin, cette classe semble une classe difficile, elle marque un taux de redoublement élevé, « *dans le cycle complémentaire, le taux de redoublement le plus élevé est celui de la première année (7^{ème} année de l'Education de base) où il atteint 18,22 % pour redescendre progressivement à 12,29 % en EB 8 puis à 11,94 % en EB9* » (Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur - Centre de Recherche et de Développement Pédagogique, 2004 : 75). Pour pouvoir comprendre si le français est un facteur d'échec nous récapitulons dans le tableau suivant les notes de chaque discipline dans les deux écoles tout en mentionnant la langue d'enseignement des disciplines scientifiques :

Tableau 18 : Répartition des notes de chaque discipline de la classe d'EB7 dans les deux écoles

Répartition des notes EB7	Ecole publique	Ecole privée
Langue arabe	60 notes	60 notes
Langue française	40	60
Langue anglaise	20	30
Mathématiques (en français)	60	60
Biologie (en français)	20	20
Physiques (en français)	20	20
Chimie (en français)	20	20
Histoire	20	20
Géographie	20	20
Civisme	20	20
Sport	20	10
Instruction religieuse	---	20
Activités (dessin, informatique...)	20	20
Total	340 notes	380 notes

Nous pouvons constater que la cause du redoublement (étude statistique concernant l'école publique) ne dérive pas exclusivement de l'enseignement / apprentissage de la langue française à l'école publique parce que la note consacrée à cette discipline occupe 11.7 % de la totalité des notes. Pourtant, le français est la langue d'enseignement des disciplines scientifiques cela pourrait être un facteur d'échec parce que si les apprenants sont faibles en français, ils n'arrivent pas à comprendre les consignes et par conséquent n'arrivent pas à formuler leurs réponses. Alors, le français en tant qu'objet et moyen d'apprentissage occupe un pourcentage de 47 % de la totalité des notes, à l'école publique comme à l'école privée. Ajoutons aussi que d'après ce tableau, nous remarquons l'intérêt que porte l'école privée aux langues et cela *via* les notes accordées aux langues étrangères : 60 pour le français et 30 pour l'anglais tandis que l'école publique accorde 40 notes pour le français et 20 pour l'anglais. Cette différence peut mettre l'accent sur l'importance attribuée à la langue française dans le secteur privé.

Enfin, nous concluons que la langue française peut être à la base de l'échec des apprenants notamment ceux qui rencontrent des difficultés dans l'expression et dans la compréhension. De plus, la stratégie linguistique suivie à l'école privée, les notes dévolues aux disciplines linguistiques (arabe littéral, français et anglais) exige de la part des apprenants ainsi que de leurs parents une attention particulière. Nous signalons également qu'à l'école publique, la note la plus élevée en langue française (pour l'année 2012-2013) était selon les bulletins 27/40, alors que la note la plus élevée à l'école privée était 51/60, cela met en évidence le progrès atteint par les apprenants de l'école privée.

Tout cela peut influencer l'enseignement de la langue française dans cette classe qui constitue un moment intéressant pour l'enquête soit au niveau curriculaire et division des cycles soit au niveau de de l'enseignement / apprentissage de la langue française.

1.2. Les outils de l'enquête préliminaire

Si 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 » (Bres, 1999 : 75).

Nous avons toutefois essayé de recueillir des propos sincères concernant la place des langues au Liban, leurs représentations chez chacune des interviewées⁹¹ et le rôle du plurilinguisme dans notre société.

Le guide d'entretien semi-directif adressé aux professeurs de français contient les questions suivantes :

- 1- Durant votre apprentissage scolaire, quelle langue préféreriez-vous ? Pourquoi ? Quel rapport entreteniez-vous avec la langue française ? Et avec l'arabe ?
- 2- Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner le français ?
- 3- Qu'est-ce que la connaissance de cette langue vous a offert ?
- 4- Quelles sont les langues que vous utilisez pour faciliter la communication en classe et l'explication des leçons ?
- 5- Quelles langues utilisent les apprenants en classe ? Quand ? Comment réagissez-vous ?
- 6- A votre avis, quel lien entretiennent les apprenants avec leur langue maternelle ? Trouvent-ils les autres langues importantes ? Pourquoi ?
- 7- Utilisent-ils d'autres langues dans leur vie quotidienne ? Quand ?
- 8- Quel est le rôle du plurilinguisme dans notre société ? Est-il équitablement réparti ? Pourquoi ?

De même, le guide d'entretien semi-directif adressé aux apprenants de la classe d'EB7 était composé des questions suivantes :

- 1- Quelles langues connaissez-vous ? Où les avez-vous apprises ?
- 2- Où est-ce que vous les utilisez ?
- 3- Quelle langue préférez-vous ? Pourquoi ?
- 4- Dans la classe de français, le professeur a-t-il recours à d'autres langues que le français ? Si oui lesquelles ? Et les élèves, quelle(s) langue(s) utilisent-ils en classe de français ?
- 5- Qu'est-ce que vous aimez le plus durant le cours de français ?

Ces entretiens semi-directifs ciblant plusieurs objectifs étaient indispensables pour nous orienter vers la réalisation de notre enquête centrale et nous donner des éléments de réflexions et d'observations supplémentaires.

⁹¹ C'est rare de trouver un enseignant de genre masculin qui enseigne la langue française.

1.3. Les objectifs de l'enquête préliminaire

L'enquête préliminaire avait comme objectifs de repérer les représentations des langues chez les enseignants et chez les apprenants de français, dans les deux secteurs, public et privé, de façon à les comparer. De plus, connaître la place qu'occupe la langue française dans la vie des interviewés était aussi parmi nos objectifs pour pouvoir comprendre leur motivation ainsi que leur enthousiasme (ou leur manque d'enthousiasme) durant les cours consacrés à l'oral. Et puisque l'oral nous intéresse sous ses deux formes : expression et compréhension, nous avons insisté dans nos questions sur son enseignement/ apprentissage en classe, voulant savoir comment se déroulait le cours et comment interagissaient les deux acteurs et quelles solutions adoptaient-ils pour surmonter les obstacles linguistiques, tout cela d'après leurs propos parce que nous savons qu'il s'agit de discours et non de pratique. Enfin, nous voulions savoir si le plurilinguisme était considéré comme un but, comme une solution ou plutôt comme une entrave pour l'enseignement/ apprentissage.

1.4. Publics enquêtés

Pour cette pré-enquête, deux types de publics sont concernés : enseignantes et apprenants. Les enseignantes choisies enseignent la langue française dans les écoles privées et publiques, au nord du Liban. Quatre d'entre elles enseignent dans la ville de Tripoli, capitale du nord de pays et les deux autres aux alentours. De même, trois enseignantes travaillent dans le secteur public et les trois autres dans le privé dans les différents cycles, comme nous allons voir dans le tableau ci-dessous qui va mettre en relief le côté sociolinguistique et professionnel des interviewées : leur statut, leur âge, leur religion, leurs années d'expérience, les classes enseignées et enfin la durée de l'entretien. Sans oublier de mentionner que les initiales des interviewées⁹² ont remplacé leurs prénoms ainsi que leurs noms :

⁹² Nous avons opté de préciser les initiales des noms des interviewées parce que nous leur avons déclaré cet anonymat avant d'entamer les entretiens semi-directifs pour qu'elles soient à l'aise.

Tableau 19 : Entretien avec les professeurs de l'enquête préliminaire

Initiales	Statut du professeur dans l'établissement	religion	Age	Années d'expérience	Secteur	Classe(s) enseignée(s)	Date de l'entretien et sa durée
L. H.	Enseignante au collège des Saints Cœurs - Halba ⁹³ Akkar	chrétienne	24 ans	4 ans	privé	EB7, EB8	27/11/2011 8.10mn
Z. C.	Enseignante à l'école de Terre Sainte- Tripoli ⁹⁴	chrétienne	25 ans	4 ans	privé	EB7, EB8	27/11/2011 8.16 mn
P. Z.	Enseignante et coordinatrice au Collège de La Salle Zgharta	chrétienne	53 ans	31 ans	privé	EB6 (enseignante) Cycle II et III (coor)	19/10/2011 16.36 mn
J. H.	Enseignante et coordinatrice au lycée officiel Tripoli	Musulmanne	42 ans	19 ans	public	Première et deuxième secondaire	6/11/2011 18.72 mn
B. S.	Enseignante au lycée officiel/ (Tripoli)	Musulmanne	38 ans	16 ans	public	Deuxième secondaire, filière humanité et terminale filière scientifique	9/10/2011 19.38 mn
I. A.	Enseignante au lycée officiel/ Tripoli)	chrétienne	55 ans	32 ans	public	Première secondaire et EB8	5/11/2011 8.87 mn

Nous remarquons que les enseignantes choisies, outre leur diversité religieuse, appartiennent à deux catégories d'âge. Nous avons les jeunes au début de leur carrière et celles qui possèdent plusieurs années d'expérience, cela est susceptible de nous procurer des renseignements sur notre sujet de différents points de vue. En outre, tous les cycles sont concernés ainsi que plusieurs écoles, publiques et privées, situées dans différentes régions du nord qui constitue le champ de notre enquête.

Alors ces entretiens effectués en langue française avec six enseignantes, débutantes et expérimentées, provenant de milieux différents, appartenant à des religions différentes et enseignant dans différents cycles et dans deux secteurs dissemblables, nous offrent une multitude d'informations concernant les séances d'oral et les représentations des langues en présence.

Ajoutons également que nous avons opté pour un entretien semi-directif avec des apprenants de la classe d'EB7. Les apprenants appartiennent à deux populations différentes et suivent leur apprentissage dans deux écoles différentes. Pour pouvoir réaliser nos entretiens, nous avons

⁹³ A voir l'annexe 7, figure 4 : la carte géographique du Liban. (Les régions nommées sont soulignées par la couleur rouge).

⁹⁴ Tripoli : deuxième grande ville au Liban, capitale du nord.

rencontré les responsables du cycle complémentaire dans les deux écoles et nous leur avons expliqué notre projet. Les enseignantes des classes concernées prévenues par les responsables de notre projet, nous ont présentée en classe durant le cours de français, comme une enseignante de langue française désirant recueillir leur avis à propos des langues en général et de la langue française en particulier. Le tableau ci-dessous présente les initiales des apprenants interviewés en classe d'EB7, leur religion ainsi que les deux écoles concernées, la date et la durée de chaque entretien. Mais il faudrait mentionner que les entretiens avec les apprenants ont été réalisés après ceux des enseignantes, car le fait de prendre connaissance des avis des enseignantes nous a permis de mieux cibler les questions posées aux apprenants. Nous présentons dans le tableau suivant les informations concernant le cadre spatio-temporel ainsi que les initiales des apprenants et leur religion :

Tableau 20 : Entretiens avec les apprenants de la classe d'EB7 de l'enquête préliminaire

Lieux d'enquête	Initial des prénoms	Religion	Durée de l'entretien	Date
Ecole privée / collège de la salle (Zgharta) ⁹⁵	G. A. (garçon) Z. L. (fille) R. C. (garçon) H. S. (garçon)	chrétien chrétienne chrétien chrétien	(2.46 mn) (2.47 mn) (1.58mn) (1.58mn)	2 Novembre 2011
Ecole publique/ Markebta (village au casa EL Minié)	G. A. D. (garçon) T. F. (garçon) E. F. (fille) F. C. (garçon)	musulman chrétien chrétienne musulman	(2.54 mn) (2.15 mn) (1.56 mn) (1.45 mn)	1 Novembre 2011

Nous remarquons que la durée de l'entretien n'était pas longue, les apprenants, de sexe et de religion dissemblables, répondent brièvement malgré leur enthousiasme d'être interrogés.

1.5. Les lieux

Après avoir indiqué le choix des deux publics, formulé nos objectifs et choisi nos outils d'enquête, il nous reste à préciser les lieux où se sont déroulés ces entretiens.

Deux entretiens (avec L.H. et Z.C.) ont été réalisés à l'université de Balamand⁹⁶ lors d'une formation autour du scénario pédagogique, dans une salle annexe au laboratoire. Un entretien a

⁹⁵ Voir la carte géographique : figure 1, page 2 de l'annexe 7, les régions mentionnées sont soulignées.

⁹⁶ Université située au nord du Liban, à côté de Tripoli, dans laquelle nous avons terminé nos études de Master et nous sommes inscrite en doctorat.

été fait à l'école, au bureau de P. Z., étant coordinatrice, deux dans les domiciles respectifs de J. A. et I.A. tandis que celui de B. S., il a été fait dans une chambre d'hôtel lors d'une formation à Chypre de l'école doctorale de Moyen Orient CODFRAMO en Octobre 2011.

Les entretiens individuels avec les 4 apprenants de l'école publique se sont déroulés durant une période de français, dans la salle du surveillant. Nous avons expliqué à chaque apprenant, à part, avant l'entretien, en arabe, notre intérêt pour les langues et notre objectif qui est celui de savoir son opinion vis-à-vis des langues. Puis nous avons demandé à chacun, en français, en quelle langue il préfère répondre aux questions et c'est leur choix qui a décidé de la langue de l'entretien ou des changements de langues.

A l'école privée, étant coordinatrice du français au cycle III, nous avons entamé nos propos en français puis continué en arabe dialectal, en expliquant que notre objectif était universitaire et non scolaire pour que les apprenants ne soient pas bloqués en nous parlant de leur vécu en classe de langue. Nous leur avons révélé l'importance de leur avis concernant les langues, tout en leur laissant le choix de langue pour répondre. Les entretiens ont été effectués dans la salle du responsable du cycle, durant une période de français.

Tout d'abord, les entretiens avec les apprenants ont révélé, dès le premier abord, une différence d'aisance verbale au niveau du français entre les apprenants du secteur public et ceux du secteur privé, parce que « *malheureusement, les Libanais n'ont pas tous la même chance de recevoir un bon enseignement scolaire et de faire usage de la langue française* » (Chéhadé, 2008 : 330). Au Liban, les gens aisés ont les moyens de placer leurs enfants dans les écoles privées francophones qui ordinairement

« excellent dans l'enseignement du français, langue seconde. A la différence « des moins favorisés » qui ne peuvent inscrire leurs enfants que dans les écoles publiques où la langue française est enseignée comme une langue étrangère et où son enseignement n'est pas fiable » (Chéhadé, 2008 : 330).

De plus, les apprenants interviewés ont été choisis par l'enseignante de chaque école. Notre seule directive était de rencontrer des apprenants de tous les niveaux (un faible, deux plus ou moins moyens et un bon élève).

Les apprenants du public ont hésité en répondant, ils ont utilisé l'arabe dans leurs réponses et parfois ils n'ont pas pu comprendre les questions traitant des activités de classe ainsi que des

thèmes, pourtant nous les avons encouragés à répondre soit en arabe dialectal soit en français. Les quatre apprenants du public ont évité de répondre avec de longues phrases aux questions ouvertes, ils m'ont invitée à éclaircir les questions ouvertes en les rendant fermées pour qu'ils puissent y répondre. Enfin, nous aurions pu utiliser l'arabe dialectal directement avec les apprenants mais dans cette enquête préliminaire, nous avons préféré observer leur attitude et leur stratégie de réponse ainsi que leur aisance linguistique, face à une discussion en français, utilisant au début le français puis l'arabe dialectal pour la traduction et comme soutien pour la communication.

1.6. La raison de la comparaison entre le secteur public et le secteur privé

Grâce à la liberté de l'enseignement au Liban, consentie par la Constitution officielle libanaise (article 10)⁹⁷, notre système scolaire est composé de deux secteurs, l'un privé, l'autre public. Le secteur privé, onéreux, qui regroupe des écoles étrangères et nationales « assure une éducation de qualité et contribue à préparer une promotion sociale quasiment sûre » (Chéhadé, 2008 : 330). Les écoles du secteur public sont laïques et gratuites, « elles sont fréquentées surtout par les enfants des classes démunies, chrétiennes et musulmanes. Leur personnel [...] est peu qualifié et manque de formation pédagogique » (Assaf Khoury, 1998 : 40). Vu cette opposition dans deux systèmes d'enseignement au Liban, et après avoir enseigné dans les deux secteurs, nous avons voulu mettre en lumière les efforts que déploient les acteurs de classe pendant les cours de l'oral où les niveaux linguistique, culturel et humain apparaissent le plus et ne sont pas les mêmes dans tous les contextes. De plus, nous souhaitons savoir si vraiment « les inégalités scolaires entre les écoles publiques et privées qui sont un reflet direct de l'inégalité sociale sont les causes primordiales de cette différence concernant l'apprentissage du français » (Chéhadé, 2008 : 330). Sans oublier de mentionner que, bien que la langue française soit enseignée aux Libanais depuis la première année scolaire jusqu'à la fin du secondaire (14 ans ou 15 ans⁹⁸) dans les deux secteurs, nombreux sont ceux qui « souffrent d'une grande faiblesse dans cette langue à l'oral et à l'écrit » (Assaf Khoury, 1998 : 7). Tout cela a attisé notre désir d'entamer cette enquête préliminaire suivie d'une autre qui cible ces deux terrains.

⁹⁷ Expliqué dans la partie contextuelle.

⁹⁸ L'apprenant peut débiter son apprentissage scolaire à l'école privée à trois ans dans une classe de petite section, alors qu'à l'école publique il débute à 4 ans.

1.7. Conclusion relative à l'enquête préliminaire

Les données de la pré-enquête qui ciblaient les représentations des langues, leurs contextes d'utilisation de la part des enseignants et des apprenants ont été recueillies par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs réalisés avec des professeurs de langue française dans les cycles secondaires, complémentaires et primaires et avec des apprenants de la classe d'EB7 dans les deux secteurs éducatifs : le privé et le public. Les deux publics ont parfaitement collaboré avec nous, nous n'avons ressenti aucune réticence de leur part, ils ont répondu, franchement, à toutes nos questions. L'attitude des enseignantes était professionnelle avec un cachet amical, celle des apprenants dans les deux secteurs pourraient être qualifiée d'enthousiaste, nous étions frappée par leur ferveur : ils se sentaient intéressants : quelqu'un s'intéressait à leur avis. Cette enquête préliminaire a constitué une phase préparatoire pour l'enquête proprement dite mettant l'accent sur l'enseignement de l'oral, sur les stratégies d'apprentissage et sur les alternances codiques. Tout cela a contribué à mettre sur les rails le dispositif de l'enquête proprement dite et de sélectionner minutieusement les outils de l'enquête définitive et centrale.

2. Les modalités de l'enquête centrale

Cette pré-enquête constitue le point de départ d'une enquête plus large, plus didactique, plus englobante, ayant plusieurs objectifs à atteindre et incluant plusieurs outils. Avant de procéder à la présentation de la méthodologie, nous allons rappeler les hypothèses de la recherche qui ont été mieux définies grâce à la pré-enquête.

2.1. Rappel des hypothèses

Puisque l'oral constitue une des voies primordiales pour acquérir une langue, nous déclarons avec Louis Porcher que « *la compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable* » (1995 : 45). L'oral, **notre première sous-hypothèse, dans l'enseignement/ apprentissage, au Liban, est marqué par plusieurs paramètres**, que nous voudrions mettre en lumière. Tout d'abord, **la communication inégale entre enseignant et apprenant lors des séances d'oral, les stratégies adoptées et la difficulté de trouver des**

documents sources qui pourraient aider les apprenants dans leur apprentissage, pourraient entraver l'enseignement/ apprentissage de l'oral. De plus, nous posons **comme deuxième sous-hypothèse que le milieu social et religieux pourrait avoir de l'influence sur les usages et les représentations des langues chez l'apprenant et le corps professoral** tout en sachant que « *la représentation qu'on a de la langue influence profondément son enseignement* » (Courty, 2003 : 9). **Enfin, notre troisième sous-hypothèse concerne le plurilinguisme.** Ce concept qui signifie « *cette présence effective ou potentielle de deux ou plusieurs codes du répertoire langagier dans les interactions individuelles et collectives* » (Rispaïl, 2003 : 89) favoriserait, selon nous, la progression de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue française au Liban. Nous allons essayer de démontrer ces hypothèses, à partir d'un dispositif que nous avons mis en place et que nous espérons adéquat.

2.2. Dispositifs de recherche

Les hypothèses de travail une fois définies, la conception d'un dispositif de travail pertinent paraît nécessaire afin de répondre aux objectifs, sachant que la qualité d'une recherche est en liaison étroite avec le choix des modalités de recueil de données et de méthodologie d'analyse. La première visée de notre recherche est d'ordre herméneutique. En effet, choisir une démarche qui privilégie la compréhension et le sens s'avère indispensable pour pouvoir mettre en lumière les représentations des langues chez des différents acteurs dans les écoles (sous-hypothèse 2). De même, nous avons voulu mettre en évidence les interactions verbales effectuées en classe et qui sont parfois issues du plurilinguisme (sous- hypothèses 1 et 3). Nous optons également à une mise en parallèle de deux terrains différents afin de démontrer l'impact de la société et du milieu familial sur la pratique de langues et sur leurs représentations (sous-hypothèses 2 et 3). Enfin, nous braquons la lumière sur la pratique de l'oral au Liban dans les deux écoles choisies (sous-hypothèse 1).

A la lumière de ces réflexions, nous avons envisagé des modalités de recueil de données réunies par **l'observation directe de séances consacrées à l'oral de la classe d'EB7 dans deux écoles**, l'une privée et l'autre publique, par **la réalisation d'entretiens avec des apprenants, des professeurs et les directeurs de ces deux écoles** et enfin par **l'étude de la fiche langagière des apprenants de chaque classe**. Notre enquête s'inscrit dans la perspective d'une triangulation élargie des données qui

« consiste à recourir à plusieurs techniques de recueil de données afin d'obtenir des formes d'expression et de discours variés : observation, entretiens, dessins, production des textes écrits minimisant les faiblesses et les biais inhérents à chacune d'entre elles » (Savoie-Zajc, 2009 : 286).

Se référant à un matériel empirique varié comme l'expérience personnelle, l'histoire de vie, les observations directes et les entretiens, ces modalités pourraient être classées sous la rubrique de la méthode qualitative qui *« est une stratégie de recherche utilisant diverses techniques de recueil et d'analyse qualitative dans le but d'explicitier, en compréhension, un phénomène humain ou social » (Mucchielli, 2009 : 143).*

Avant d'aborder les trois étapes qui constituent le protocole de recherche, nous allons parler de la situation spatio-temporelle, des publics visés, de la posture de l'enquêtrice ainsi que des aspects juridiques ou éthiques, sachant que tout recueil de données, selon Massonat (1987) cité par Tahsin Aboud est

« influencé par le contexte constitutionnel, par les conditions spatiales et temporelles dans lesquelles il se déroule, par le contrat qui relie tous les acteurs, par l'existence ou non d'un dispositif de recueil systématique des données » (2012 : 174).

2.3.La situation spatio-temporelle

Nous avons enseigné dans deux établissements scolaires. Le premier a été choisi par nous, c'est une école privée, réputée par son niveau et son histoire mais le deuxième nous a été imposé par le Ministère de l'Education Nationale quand nous sommes devenue cadre dans le secteur public. Enseigner dans deux écoles si différentes de point de vue institutionnel, social, religieux et régional⁹⁹ a déclenché des prises de conscience vis-à-vis de l'enseignement et surtout celui de l'oral qui *« a été posé pendant longtemps comme un obstacle à l'écrit, à développer de façon concomitante mais souvent étanche » (Halté & Rispaïl, 2005 : 7).*

Le premier terrain d'enquête, l'école privée, fut mon lieu de travail comme enseignante aux cycles complémentaire et secondaire depuis 1995 et comme coordinatrice du cycle

⁹⁹ L'école privée se situe à proximité d'une ville à majorité chrétienne, l'école publique se situe dans un village dont les habitants aux alentours sont à majorité musulmane. Pourtant les deux écoles, dont chacune appartient à un district (26 districts au Liban), se trouvent dans le même gouvernorat du nord, voir la carte à l'annexe 7, figure 4.

complémentaire depuis 2002. C'est une école missionnaire privée¹⁰⁰ dirigée par des religieux francophones de différentes nationalités. Elle se situe à 4 Km de Zgharta (voir la carte, annexe 7, figure 4), petite ville au nord du Liban. Cette école a été fondée en 1984 à la suite de la guerre civile libanaise qui a empêché les apprenants de cette région d'aller à Tripoli pour poursuivre leurs études au collège des frères de Tripoli institué en 1886. Les langues qui y sont enseignées sont l'arabe littéral, le français et l'anglais. Les apprenants qui y suivent leur apprentissage appartiennent à des familles aisées parce qu'il faut payer des frais de scolarité qui sont plutôt coûteux (4500000 L.L. = 2331 euros) par an. Le personnel qui y travaille et les apprenants qui y étudient sont de majorité chrétienne, maronite. Quant aux résultats des examens officiels le taux de la réussite varie entre 97 % et 100 %.

Le deuxième terrain d'enquête se situe dans un autre district¹⁰¹, celui de El Minié (nous pouvons écrire le nom de cette région de plusieurs façons comme : Menyé, Al Menyé, Al minié) (voir la flèche sur la carte, en annexe 7 : figure 4), dans un village qui se situe à 15 Km de la ville d'El Minié. Le petit village en question (nombre d'habitants : 1700) se situe au versant d'une montagne donnant sur la ville d'El Minié, ses habitants sont chrétiens, grecs-orthodoxes alors que les habitants des villages voisins sont à majorité musulmane sunnite.

L'école publique est hébergée dans un immeuble de trois étages, le rez-de-chaussée et le premier étage sont consacrés aux cycles préscolaire, primaire et complémentaire, le deuxième étage au cycle secondaire où nous enseignons. C'est une école subventionnée par l'Etat libanais et les apprenants dont la plupart appartiennent à des familles de condition modeste sont de majorité musulmane. De plus, cette école, terrain de notre étude, est réputée par ses résultats¹⁰² aux examens officiels de brevet qui varient de 85 % à 100 % de réussite. Il y a deux directeurs, l'un pour l'école complémentaire et l'autre pour le lycée officiel, cycle secondaire. Enfin, chaque apprenant qui suit ses études dans cette école doit payer seulement les frais de l'inscription 110000 L.L.= 57 euros, par an.

¹⁰⁰ Collège De La Salle : école privée payante, située à 4 Km du nord de Zgharta. Elle fait partie des écoles lasalliennes qui existent dans 80 pays autour du monde. Saint Jean Baptiste De La Salle est le fondateur de ces écoles, il forma la communauté aujourd'hui appelée Frères des Écoles Chrétiennes.

¹⁰¹ Le Liban est découpé en six gouvernorats divisés en 26 districts, nos deux terrains d'enquête se situent dans le même gouvernorat: Liban- nord, à voir la figure 4 dans l'annexe 7.

¹⁰² Le taux de réussite à l'examen officiel n'est pas le même dans toutes les écoles publiques, il y a des écoles où le taux de réussite est de 10 % et même plus inférieur.

Nos deux terrains sont différents et éloignés géographiquement :

- l'école privée missionnaire se situe à proximité d'une ville chrétienne, Zgharta, les apprenants appartiennent à des familles aisées pouvant payer les frais de scolarité et elle contient environ 1200 apprenants.
- l'école publique se situe à la campagne, loin de la vie urbaine ; les apprenants, dont la majorité est musulmane sont issus de familles modestes et l'école contient environ 280 apprenants. Les apprenants chrétiens sont issus du village où se trouve l'école, alors que les musulmans viennent des villages alentours.

En choisissant deux terrains d'enquête ou deux contextes différents, nous avons eu recours à la triangulation spatiale « *afin de mettre en évidence les convergences et les divergences des résultats produits* » (Savoie-Zajc, 2009 : 285). Nous essaierons ensuite d'expliquer ces convergences et différences.

Nous venons de présenter les lieux de notre enquête ; à propos de sa durée, elle s'est déroulée tout le long de l'année scolaire 2012/ 2013, alors que les entretiens de la pré enquête se sont déroulés en octobre et en novembre 2011.

2.4.Les publics visés

Deux lieux éloignés et différents ont constitué notre champ d'enquête. Notre public enquêté est constitué de trois types de populations différentes mais complémentaires : des apprenants de la classe d'EB7 des deux écoles, leur enseignante de langue française et enfin les deux directeurs des deux établissements scolaires.

2.4.1. Profil des directeurs

Débutons par les directeurs. Les deux sont quinquagénaires, celui du privé est laïc¹⁰³, il était enseignant de français au cycle secondaire et coordinateur de langue française dans toutes les

¹⁰³ Le directeur pourrait être un religieux, un frère de la communauté des écoles chrétiennes, ou un professeur chrétien laïc.

classes de l'établissement, avant d'être désigné responsable du cycle secondaire puis directeur par la communauté des frères De la Salle. Il a suivi des études scolaires dans des écoles privées à Tripoli, il a obtenu sa licence en langue et littérature françaises de l'université libanaise à Tripoli et son master en gestion scolaire de l'université saint Joseph à Beyrouth. Il pratique couramment l'arabe littéral, le français et l'anglais oralement et à l'écrit.

Le directeur de l'école publique est titulaire d'un baccalauréat libanais, il a assumé l'enseignement de la langue arabe au cycle complémentaire puis des responsabilités de surveillant général dans tous les cycles. Il a suivi des études dans les écoles publiques et des formations didactiques à l'Ecole Normale, comme tous les enseignants qui deviennent cadres dans le secteur public. Il excelle en arabe littéral à l'oral ainsi qu'à l'écrit, il comprend le français, il en utilise des phrases simples. Il n'a pas appris l'anglais mais il arrive à comprendre et à prononcer quelques mots. Nous répertorions, dans un tableau, les informations recueillies concernant le profil professionnel et linguistique des deux directeurs :

Tableau 21 : Profil professionnel et linguistique des deux directeurs

	Directeur de l'école publique	Directeur de l'école privée
Poste(s) occupé(s) avant de devenir directeur d'école	Enseignant d'arabe su cycle complémentaire.	Enseignant au cycle secondaire et coordinateur de langue française. Responsable du cycle secondaire.
Lieu d'apprentissage scolaire	Ecole publique.	Ecole privée.
Dernier diplôme obtenu	Baccalauréat libanais.	Master en gestion scolaire.
Langues pratiquées	L'arabe littéral (à l'écrit et à l'oral). Connaissances limitées en français et en anglais.	L'arabe littéral (à l'écrit et à l'oral). La langue française et l'anglais (à l'écrit et à l'oral).

Nous constatons la différence qui existe sur différents niveaux : les langues acquises, les diplômes obtenus, les postes occupés et l'établissement scolaire où ils ont suivi leurs années d'apprentissage. Enfin, nous pouvons dire que le savoir linguistique et gestionnaire des directeurs pourrait avoir des influences sur les stratégies d'enseignement adoptées au sein de l'école et notamment au niveau de la pratique des langues. Pourtant, nous ne pouvons pas être certaine, ce sont les entretiens qui sont susceptibles de nous donner des réponses claires à nos interrogations.

2.4.2. Profil des enseignantes

Après avoir présenté le profil des deux directeurs, nous allons dresser le profil des deux enseignantes de langue française dans les deux écoles. Les deux sont quinquagénaires, elles sont dévouées et aiment leur profession. L'enseignante du secteur public est mariée, c'est une grand-mère. Elle a toujours enseigné la langue française au cycle complémentaire, elle a suivi des études dans les écoles officielles de Koura¹⁰⁴, elle connaît quelques mots d'anglais, s'exprime en français à l'oral et à l'écrit et n'utilise l'arabe littéral qu'à l'écrit. Elle est titulaire d'un brevet libanais et a suivi une formation de didactique générale après avoir réussi un concours pour le recrutement des enseignants du secteur public.

Tandis que l'enseignante du privé, célibataire, a étudié dans une école catholique privée à Tripoli et elle est titulaire d'un baccalauréat libanais. Elle a enseigné la langue française dans les classes EB6 (6^{ème}), EB7 (5^{ème}), EB8 (4^{ème}) dans des écoles privées catholiques de la région de Zgharta, actuellement elle enseigne une classe d'EB6 et deux classes d'EB7, et elle est enseignante cadre dans l'enseignement privé depuis 1990. Elle comprend l'anglais et le pratique, elle utilise à l'écrit l'arabe littéral et connaît très bien la langue française à l'oral et à l'écrit.

A propos des formations didactiques, l'enseignante du secteur privé a suivi plusieurs formations didactiques au centre culturel français¹⁰⁵ et au centre pédagogique attaché à l'école où elle enseigne. Cet établissement figure parmi les sept établissements libanais qui appartiennent à la même mission catholique possédant un centre pédagogique. Ce dernier organise des sessions annuelles pour toutes les disciplines. Pour la langue française, les enseignantes assistent à des formations¹⁰⁶ annuelles (de 6h à 8h) proposées par ce centre qui assure un suivi dans toutes les

¹⁰⁴ District à côté de Tripoli et de Zgharta.

¹⁰⁵ Le centre culturel français proposait plusieurs formations didactiques par an, autour de plusieurs sujets : exploiter un document sonore, lancer une recherche, étudier les caractéristiques des types de texte. La direction de l'école privée en question, demandait aux enseignantes de français de choisir une formation durant l'année. Cela était avant 2008, parce que le centre, après cette date, est devenu « institut français » qui s'occupe du DELF et du DALF ainsi que des formations des enseignantes pour enseigner des cours de langues pour les différents niveaux pour leurs élèves.

¹⁰⁶ Chaque année le centre pédagogique lasallien propose un projet didactique pour l'année scolaire. Le directeur donne les directives et procure des conseils et parfois des démarches didactiques concernant le sujet, choisi au début de l'année. Nous citons quelques exemples de sujets : faire des correspondances entre les apprenants des écoles De La Salle au Liban, expliquer des leçons en recourant au TICE, animer des ateliers d'apprentissage.

écoles par l'intermédiaire des visites de classe de la part du directeur¹⁰⁷ du centre¹⁰⁸, qui anime lui-même les sessions dédiées à la langue française.

Dans le secteur public, tous les enseignants des cycles préscolaire, primaire et moyen suivent des formations proposées par les écoles normales qui assurent leur formation à l'enseignement avant d'être recrutés. Puis le CRDP (Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques) propose des formations qui ne sont pas fréquentes et « *fournit une formation plutôt théorique* » (Hoyek & Papazian Zohrabian, 2007 : 39). L'enseignant dans le secteur public pourrait enseigner 5 ans, dans tous les domaines, sans qu'il suive une formation et les formateurs ne sont pas tous des spécialistes. Enfin, il faut ajouter que d'après deux études entreprises en 2002-2003¹⁰⁹ et l'autre en 2005-2006¹¹⁰ concernant les formations des enseignants de la langue française dans le deux secteurs, nous pouvons dire « *que si l'enseignant du privé profite en moyenne de 8.01 H/stagiaire par an, son collègue du public ne profite que de 1,51 H/stagiaire* » (Hoyek & Papazian Zohrabian, 2007 : 38). Le tableau ci-dessous récapitule le profil professionnel des 2 enseignantes relatif aux connaissances linguistiques, aux diplômes obtenus, aux formations suivies, aux classes enseignées et à leurs études scolaires :

Tableau 22 : Profil professionnel et linguistique des deux enseignantes de la langue française

	L'enseignante de l'école publique	L'enseignante de l'école privée
Classes enseignées	Classe du cycle complémentaire : EB7.	Cycle complémentaire et cycle moyen primaire : EB6, EB7 et EB8.
Lieu d'apprentissage scolaire	Ecole publique.	Ecole privée.
Pratiques des langues	Arabe littéral à l'écrit. Le français (à l'oral et à l'écrit). Connaissance limitée en anglais.	Arabe littéral à l'écrit. Le français (à l'oral et à l'écrit). L'anglais (à l'oral et à l'écrit).
Dernier diplôme obtenu	Brevet.	Baccalauréat.
Formations didactiques	Formation didactique organisée par l'école normale lors de son recrutement comme enseignante. Formations peu fréquentes au cours de l'année.	Plusieurs formations suivies au centre culturel français qui se situe à Tripoli. Plusieurs formations suivies au centre pédagogique lasallien qui se situe à Beyrouth.

¹⁰⁷ Spécialiste en didactique qui enseigne à l'université Saint Joseph au Liban.

¹⁰⁸ C'est un centre pédagogique qui s'occupe de toutes les disciplines : linguistiques et scientifiques. Il impose aux enseignants des formations annuelles. Les enseignants reçoivent des visites du coordinateur principal de chaque discipline, celui-ci est envoyé du centre, dans leur classe pour qu'ils soient observés durant leur cours.

¹⁰⁹ Représentations identitaires et rapport à la formation continue, S. Hoyek, Lille 3, 2004 (thèse de doctorat non publiée).

¹¹⁰ Étape exploratoire d'une recherche entreprise par S. Hoyek pour l'ILE - USJ.

Ce tableau nous permet d'établir une mise en parallèle entre les deux enseignantes. En premier lieu les formations didactiques que les enseignantes de l'école privée sont censées suivre. En deuxième lieu, les connaissances linguistiques ainsi que les diplômes obtenus ne sont pas les mêmes, pourtant les deux enseignent la même discipline, dans la même classe et au même gouvernorat au Liban. En dernier lieu, nous pouvons conclure que les savoirs en langues, les formations didactiques ont une certaine influence sur les stratégies d'enseignement adoptées en classe, pourtant ce sont les analyses des observations de classe qui vont nous procurer des réponses pertinentes.

2.4.3. *Le profil des apprenants*

Le troisième public concerné est celui des apprenants de la classe d'EB7 dans les deux établissements scolaires. Notre échantillon est constitué de 29 apprenants dans le secteur privé, d'une moyenne d'âge allant de 12 ans à 13 ans et de 21 apprenants dans le secteur public d'une moyenne d'âge allant de 12 ans à 15 ans. Dans le secteur public, les apprenants sont constitués de 11 garçons et de 10 filles, dans le secteur privé, nous avons 18 garçons et 11 filles. Ajoutons que nous pouvons recenser onze apprenants musulmans en classe d'EB7 dans le public, ce qui signifie que 48 % des apprenants sont chrétiens tandis que 100 % des apprenants sont chrétiens dans le privé. Le tableau suivant nous donne une idée plus claire à propos des profils des apprenants :

Tableau 23 : Profil des apprenants des deux écoles

	Les apprenants de l'école publique	Les apprenants de l'école privée
L'âge	12-15 ans	12-13 ans
Nombre d'apprenants en classe	21	29
Nombre des garçons	11	18
Nombre des filles	10	11
Apprenants de religion musulmane	11	0
Apprenants de religion chrétienne	10	29

La différence au niveau de l'âge des apprenants dans cette classe indique que certains apprenants de l'école publique ont doublé leur classe ou ont commencé tard leur parcours scolaire. Ajoutons aussi que les filles à l'école privée sont moins nombreuses que les garçons, parce que le collègue

De La Salle, connu aussi par le nom des « frères » était à l'origine une école pour les garçons et c'est après 1990 que le collège a commencé à accueillir les filles dans ses classes.

2.5. Posture de l'enquêtrice

S'il est primordial de présenter les caractéristiques de nos terrains d'investigation qui sont composés de deux écoles et le profil des participants : les directeurs, les enseignants du français et les apprenants de la classe d'EB7 (5^{ème}), il est également capital de recenser les éléments de notre parcours universitaire et professionnel qui ont été à la base de ce projet de recherche et son majeur stimulant. Enseignante dans les écoles privées de la région de Zgharta¹¹¹ depuis 1992, nous étions étonnée par les conditions de travail et par le milieu social quand nous avons commencé à enseigner dans un lycée officiel au district El Minié¹¹² en 2004 à la suite d'un concours réalisé par le bureau du service civil qui recrute les enseignants au cycle secondaire pour le secteur public. Nous nous sommes sentie dépaysée au début, puis satisfaite dans un milieu très accueillant où les habitants et les apprenants sont serviables et spontanés. Ajoutons aussi que l'ambition des apprenants défavorisés est remarquable, en dépit de leurs difficultés linguistiques, ils veulent étudier et travailler afin de réussir aux examens. Cette volonté de réussir et cette persévérance pour étudier sont exceptionnelles.

Travailler dans deux écoles différentes et vivre le clivage entre deux lieux sociaux a été le premier élément déclencheur de cette comparaison, et ce dans le but d'analyser leurs convergences et leurs divergences. Puisque nous nous intéressons à l'oral, premier pas vers l'apprentissage d'une langue, nous avons décidé d'entamer cette recherche.

La présente étude traduit une question personnelle liée à la société et son influence sur l'apprentissage des langues, aux interactions verbales qui se déroulent en classe et à la circulation de la parole soit en langue maternelle dialectale soit en français. Mais ce qui nous a stimulée le plus, c'est la motivation des apprenants du secteur public, malgré leurs lacunes linguistiques dans l'apprentissage de la langue française, et cela nous a incitée à établir un parallélisme entre l'enseignement/ apprentissage de l'oral sur ces deux terrains.

¹¹¹ Le district Zgharta appartient au gouvernerat du Liban-Nord.

¹¹² Le district El Minié appartient au gouvernerat du Liban-Nord.

Enfin, il faudrait mentionner que notre statut de coordinatrice au cycle complémentaire et celui d'enseignante dans le cycle secondaire à l'école privée choisie, a facilité notre accès à tous les enquêtés. De même, dans le secteur public, être enseignante au lycée officiel a été un atout pour pouvoir gagner la confiance des responsables et du corps professoral, cela ne nous a pas empêchée de demander leur accord et leur autorisation. Pourtant cette accessibilité aux lieux d'enseignement et cette conjoncture nouvelle de travailler dans deux écoles qui ne sont pas pareilles n'étaient pas suffisants pour entamer une recherche. Il nous manquait un diplôme. C'est pourquoi en 2006 - 2007 nous nous sommes inscrites à l'université de Balamand pour faire des études en master, option linguistique. Et, c'est ce diplôme obtenu en 2010 qui nous a permis de traverser le pont de l'enseignement de la langue française vers le monde de la recherche, tout en nous permettant d'entamer une étude en doctorat. A l'université de Balamand, s'inscrire en doctorat en sciences du langage exige une co-direction de la part d'une directrice attachée à une université française. Cela nous a ouvert non seulement de nouveaux horizons vers un autre pays, La France, mais nous a permis de vivre une aventure spéciale : profiter de l'expérience et du savoir des deux directrices. Donc, notre recherche jouit d'un certain privilège, elle porte les empreintes cognitives de deux directrices chacune issue d'un pays et elle nous a permis de voyager en France. Ce voyage pour des études de doctorat était pour nous un facteur stimulant et une source d'enthousiasme puisqu'il faisait partie de nos rêves juvéniles.

2.6.Exigences éthiques

Même si nous connaissons notre terrain d'investigation, nous sommes en position d'enquêtrice, donc de demandeur. C'est pourquoi obtenir les accords des enseignants et des directeurs est indispensable, ces accords visant l'enregistrement des entretiens et l'accès aux classes pour l'observation et l'enregistrement. Mais les directeurs et les enseignants n'ont montré aucune réticence et n'ont revendiqué aucune discrétion par rapport à leurs noms ou aux établissements auxquels ils sont affiliés. Nous avons toutefois suivi le principe de l'anonymisation des noms de tous les participants à cette enquête.

Nous partageons l'idée d'Olivier Baude :

« Sans information, la demande d'information n'a pas d'objet ni de sens. C'est pourquoi on parle de consentement éclairé (informel consent), dans le sens où l'acceptation de

l'enregistrement est étroitement dépendante de la compréhension des finalités pour lesquelles il est effectué » (2007 : 60).

Nous avons déclaré aux enseignants et aux directeurs, avant de commencer la collecte des données, que notre recherche ciblait les apprenants dans la situation d'apprentissage de l'oral ainsi que leurs interactions verbales qui pourraient être incrustées d'alternances codiques. Nous avons camouflé notre deuxième objectif qui ciblait les stratégies d'enseignement de l'oral, car cela aurait pu nuire à l'enquête, mettant l'enseignant sous le regard d'un observateur qu'il aurait pu croire critique.

La seule réticence venait de la part des enseignantes, vis-à-vis, de la présence d'une caméra vidéo dans leurs classes. Elles n'ont pas apprécié l'idée d'être filmées. C'est pourquoi nous avons laissé tomber cette option qui aurait été d'une aide indescriptible pour identifier tous les apprenants lors de la prise de parole, mais qui auraient pu transformer le comportement des acteurs. Nous avons effectué, en fin de compte, un enregistrement audio des séances de l'oral. Enfin, nous signalons que notre nouvelle posture de chercheuse n'arrive pas à effacer complètement celle d'enseignante, nous risquons parfois de mélanger les deux rôles, pourtant cette nouvelle posture s'est enrichie de notre expérience d'enseignement. Les hypothèses de notre recherche définies, le cadre et les statuts de tous les participants précisés et l'aspect juridique et éthique justifié, nous allons aborder la pluralité des modalités de notre recherche.

2.7. Les phases chronologiques de l'enquête

Les modalités de recueil de données ont été variées : les entretiens semi-directifs, les fiches langagières remplies par les apprenants et l'observation de la classe d'EB7. Cette superposition et cette combinaison de plusieurs techniques de recueil de données avaient pour objectif « *de compenser le biais inhérent à chacune d'elle [puisque aucune technique] ne saura seule en capturer la richesse* » (Savoie-Zajc, 2009 : 285). Avant d'entamer l'étude de chaque outil d'enquête, rappelons que notre objectif est la mise en parallèle de deux terrains pour l'analyse comparative afin de mettre en lumière soit leurs convergences soit leurs divergences. C'est pourquoi, le protocole de recherche suivi dans le premier terrain (école publique) sera le même dans le deuxième (école privée). Nous allons aborder notre premier outil d'enquête qui est

l'entretien semi directif, puis l'observation de classe et enfin le recueil de la fiche d'information langagière des élèves.

3. L'enquête par entretiens semi-directifs

Nous savons que « *l'enquête par entretiens constitue une technique de recherche à part entière, à la fois sur le plan des résultats et des fondements théoriques* » (Blanchet & Gotman, 1992 : 7). Selon les auteurs, elle constitue l'outil privilégié de « *l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés)* » (1992 : 25). Nous avons réalisé dix-huit entretiens, deux avec les directeurs, douze avec les apprenants des deux écoles et quatre avec les deux enseignantes de français, deux au premier trimestre et deux au troisième. Nous répertorions les entretiens dans le tableau suivant :

Tableau 24 : Les interviewés à l'entretien semi-directif de l'enquête centrale

Entretien (s) effectué(s)	L'école publique	L'école privée
Le directeur	1	1
L'enseignante de la classe d'EB7	2	2
Les apprenants	6	6
Total des entretiens	9	9

Nous analysons dans ce qui suit les objectifs des entretiens semi-directifs, ensuite les conditions préalables et les circonstances relatives aux interviews avec chacun des enquêtés.

3.1. Les objectifs des entretiens semi-directifs

Puisque l'entretien semi-directif consiste à recueillir les réactions et les perceptions de l'individu interrogé à partir des thèmes et des questions décidés à l'avance et compilés dans un guide d'entretien, nous avons élaboré quatre guides d'entretien semi-directifs permettant de partir de faits concrets vécus en classe ou par la direction de l'école pour arriver à des réflexions et à des analyses satisfaisantes, sans oublier que l'interviewer possède une marge d'improvisation importante en ce qui concerne les relances et les digressions.

Les objectifs de ces 4 guides sont :

1. Comparer deux terrains d'enquête au niveau de l'enseignement/ apprentissage de l'oral et des stratégies d'enseignement adoptées en classe.

2. Comparer deux contextes différents de point de vue social, religieux, institutionnel.
3. Comprendre les représentations des langues chez les directeurs, les enseignantes et les apprenants.
4. Connaître le rôle du plurilinguisme scolaire et l'attitude des enquêtés vis-à-vis de ce phénomène.
5. Avoir une idée des interactions verbales (prise de paroles, alternances codiques) qui se déroulent en classe, dans les deux écoles et les comparer aussi.

Les objectifs des entretiens pourront nous aider à confirmer ou infirmer nos sous-hypothèses avancées.

3.2. Les conditions préalables

Tous les entretiens ont été enregistrés sur deux petits magnétophones avec l'accord préalable des enquêtés, puisque « *l'enregistrement audio est une technique très employée pour la fixation des données de l'interview semi-directive* » (Maurer, 1999 : 188). La réalisation des entretiens a exigé des prises de rendez-vous avec les professeurs et les directeurs et un consentement de la part des directeurs et du responsable du cycle par rapport aux entretiens avec les apprenants. Dans le but de créer une ambiance détendue et de ne pas ajouter un obstacle supplémentaire à leur intervention, nous avons laissé le choix aux enquêtés de s'exprimer dans la langue qu'ils préféraient : certains ont choisi directement l'arabe dialectal, d'autres le français ; mais ils ont tous procédé aux alternances codiques pour pouvoir transmettre leurs idées. La seule personne qui a eu recours à la langue française tout le long de l'entretien est le directeur de l'école privée, car il a été professeur de français avant d'être nommé directeur de l'établissement. Nous même, nous nous sommes exprimée en langue française parce que nous sommes habituée à lui parler, à l'école, par l'intermédiaire de cette langue. Pourtant avec le directeur de l'école publique nous avons utilisé l'arabe dialectal, sachant qu'il est un enseignant d'arabe et qu'il n'est pas habitué à s'exprimer en français. Pour les entretiens avec les enseignantes et les apprenants, avant l'enregistrement, nous leur avons demandé, en français puis en arabe dialectal, quelle langue ils préféraient utiliser et selon leur choix nous nous sommes exprimée.

3.3. Avec les directeurs

Voulant obtenir des informations concernant l'enseignement de l'oral, des opinions sur le plurilinguisme et des réflexions sur la performance de l'apprentissage, nous avons privilégié ce moyen d'enquête, l'entretien semi-directif, qui nous permet de centrer le discours des personnes interrogées sur différents thèmes tout en leur laissant une grande liberté de parole. Cela nous a aidée à récolter des informations précises grâce aux possibilités de relance et d'interaction dans la communication entre l'enquêté et l'enquêteur sur les différents axes visés. Le guide pour les directeurs, constitué de 8 questions, comporte les axes suivants :

1. Les langues utilisées à l'école de la part de tout le personnel.
2. Le plurilinguisme : son rôle et son impact.
3. L'enseignement et la place de l'oral.
4. Le niveau social et intellectuel des apprenants et de leurs parents.
5. Les compétences du professeur de langue.
6. Les propositions et les suggestions.

Après avoir précisé les objectifs de ce guide d'entretien, nous allons présenter la situation spatio-temporelle, la langue utilisée, le nombre de répliques, les difficultés ainsi que l'ambiance régnante et l'attitude des deux directeurs durant les entretiens semi-directifs. Le tableau suivant nous donne quelques renseignements qui semblent importants :

Tableau 25: Entretiens semi-directifs avec les directeurs

Entretien semi-directif	Directeur du public	Directeur du privé
date	18/ 3/2013	24/ 5/ 2013
Le lieu de l'entretien	Bureau du directeur : très modeste.	Bureau du directeur : très luxueux.
La durée de l'entretien	42 mn : 23 sec	20 mn : 43 sec
Langue utilisée	L'arabe dialectal.	La langue française.
Nombre de questions/réponses	78 couples d'interactions.	40 couples d'interactions.
Difficultés	Entretien ajourné à cause d'une réunion pédagogique à laquelle le directeur devait impérativement participer.	L'entretien ajourné trois fois : faute de temps, plusieurs tâches imprévues à gérer (selon ces dires).
Ambiance de l'entretien	Accueil chaleureux.	Accueil chaleureux.

L'ambiance des deux entretiens était accueillante, or le lieu, les bureaux des directeurs, n'était pas semblable. Tout d'abord, nous mentionnons que le bureau du directeur de l'école publique renferme des meubles usés et non entretenus et la technologie qui y existe consiste en un téléphone et une photocopieuse. Tandis que le bureau du directeur de l'école privée est vaste, élégamment meublé par des fauteuils en cuir, nous remarquons deux grandes toiles de peinture à l'huile accrochées aux murs, dont l'une présente le patron du collège (Saint Jean Baptiste De la Salle, Patron des Educateurs Chrétiens). De plus, une grande table pour les réunions se trouve à côté du grand bureau de directeur. Ce bureau est muni de plusieurs moyens technologiques : photocopieuse, deux ordinateurs, fax, téléphones, scanner. Ajoutons aussi, qu'à côté du bureau du directeur de l'école privée, se trouvent ceux des secrétaires et des comptables.

Donc, nous sommes face à deux endroits différemment équipés et meublés pour exercer les mêmes responsabilités : diriger une école au nord du Liban. En outre, d'après le tableau ci-dessus, nous remarquons que le nombre d'interactions prononcés par le directeur de l'école publique est élevé et cela provient de sa tendance à développer ses réponses insistant sur certains problèmes des écoles publiques qui dépassent nos préoccupations. C'est pourquoi nous étions obligée de reformuler les questions pour ne pas nous éloigner de nos objectifs.

Enfin, ce qui a attiré notre attention dans ces deux entretiens, est la façon avec laquelle le directeur publique nous a appelé et l'intérêt accordé à notre recherche de la part du directeur de l'école privée. Ce dernier a voulu savoir le sujet de notre recherche et il nous a encouragée. Quant au directeur de l'école publique, pour nous adresser la parole, il n'a pas utilisé ni notre prénom ni notre titre de « Madame » mais un surnom qui est ordinairement réservé à la famille ou à l'entourage immédiat dans les villages, il s'est adressé à moi en disant « maman de Simon »¹¹³. Après avoir présenté le cadre et l'ambiance des deux entretiens avec les directeurs, nous allons procéder de la sorte avec les entretiens d'apprenants.

¹¹³ Dans les villages, on nomme la mère par le prénom de son fils aîné précédé de [e m] qui signifie la maman et puisqu'il connaît le prénom de mon fils aîné, il a utilisé cette appellation, par respect.

3.4. Avec les apprenants

Nous avons fait des entretiens avec 8 apprenants de chaque école. Après avoir révélé aux enseignantes notre intention d'interviewer des apprenants de différents niveaux linguistiques, ces dernières nous ont aidée dans notre choix. Chacune d'entre elles nous a désigné six apprenants de niveaux variés (deux apprenants de niveau faible, deux apprenants de niveau moyen et deux apprenants de bon niveau). Et nous, après avoir observé les séances, nous avons choisi deux apprenants de chaque école qui nous ont attiré l'attention par leur participation et leur personnalité mettant en relief leur volonté d'apprendre. Ce qui nous fait 16 entretiens semi-directifs. Pourtant, au moment de l'analyse, nous avons opté pour douze entretiens, choisis en fonction de la richesse du contenu des réponses données par les apprenants. Le guide qui a été adressé aux apprenants cible les axes suivants :

1. Les représentations des langues.
2. Les relations des apprenants avec la langue française.
3. La pratique du français dans leur entourage.
4. L'oral, ses activités et son évaluation en classe.
5. Les caractéristiques d'un professeur de langue compétent.
6. Les compétences d'un bon apprenant à l'oral.
7. Le mélange des langues durant les cours.
8. Le plurilinguisme dans la vie quotidienne.

Ce guide d'entretien a pour objectifs de mettre en évidence l'oral, les interactions verbales, le plurilinguisme en classe et dans la vie courante ainsi que les représentations des langues pour les apprenants. Pour mieux présenter le cadre et le déroulement de cette enquête auprès des 12 apprenants, nous allons essayer de préciser l'essentiel dans le tableau suivant qui va mettre en lumière la durée, la date, et le lieu de l'entretien, le niveau des apprenants choisis, la langue de l'entretien, le nombre des interactions et enfin les caractéristiques physiques et morales des apprenants. Ces derniers ont été codés par (A) suivi de leurs numéros dans la liste alphabétique de la classe. Nous allons présenter toutes les circonstances de l'entretien avec les apprenants de l'école publique puis ceux de l'école privée, ainsi que leur niveau d'après le bulletin de notes de l'école :

Tableau 26 : Entretiens avec les apprenants de l'école publique.

Ecole publique	Date	Durée	Niveau en français	Langues de l'entretien	Couple de répliques	Attitude
Apprenant 1	8/4/2013	7mn :016	Faible	arabe dialectal	67	Sérieux, réticent, calme
A12	8/4/2013	9mn :08	Moyen	arabe dialectal+ quelques mots en français	55	Audacieux
A13	10/6/2013	9mn :50	Bien	français + quelques mots en arabe dialectal	72	Intelligent, forte personnalité
A17	10/6/2013	8mn :07	Moyen	français + quelques mots en arabe dialectal	62	Appliqué, ambitieux
A19	4/4/2013	14mn :02	Faible	arabe dialectal + quelques mots en français	69	Spontanée, ambitieuse, appliquée
A20	8/4/2013	7mn :01	Bien	arabe dialectal + quelques mots en français	50	Hésitante, timide

Les entretiens avec les apprenants de l'école publique se sont déroulés dans la salle des professeurs qui était vide au moment de l'entretien et dans la salle du surveillant. De plus les langues de l'entretien, comme nous remarquons, ont oscillé entre l'arabe dialectal et le français avec un emploi majoritaire de l'arabe dialectal. A l'exception d'un apprenant qui n'a utilisé que l'arabe dialectal dans ses interventions.

Après avoir présenté les circonstances du déroulement des entretiens semi-directifs avec les apprenants de l'école publique, nous les abordons avec les apprenants de l'école privée :

Tableau 27 : Entretiens avec les apprenants de l'école privée.

Ecole privée	Date	Durée	Niveau en langue française	Langues de l'entretien	Nombre de couple de répliques	Attitude
A1	7/5/2013	8mn :02	Faible	arabe dialectal+ quelques mots en français	56	Nonchalant
A2	7/5/2013	11mn :23	Très bien	français + quelques mots en arabe dialectal	78	Appliqué, calme
A4	21/5/2013	9mn :56	faible	arabe dialectal+ quelques mots en français	79	Hésitant
A9	7/5/2013	9mn :40	Très bien	français + quelques mots en arabe dialectal	79	Intelligente, sympathique, forte personnalité
A19	7/5/2013	10mn :02	moyen	français + quelques mots en arabe dialectal	75	Spontanée, appliquée
A21	21/5/2013	9mn :48	moyen	français + quelques mots en arabe dialectal	64	Confiante, studieuse

Tout d'abord, tous les entretiens ont été effectués dans la salle du responsable du cycle. Les apprenants ont mélangé les langues lors des entretiens avec un emploi majoritaire du français.

Ces deux tableaux pourraient résumer le cadre et les circonstances des entretiens avec les apprenants qui ont mélangé le français et l'arabe dialectal. Ils fournissent aussi des informations nécessaires pour la compréhension du déroulement des entretiens. Si cette méthode de travail a connu un grand succès c'est parce que « *le rôle que l'enquêteur y tient peut-être le plus actif qui lui soit offert par l'éventail des méthodes de recueil de données* » (Maurer, 1999 : 183), et c'est par l'intermédiaire des entretiens que nous avons ressenti la possibilité d'agir et d'être « *un véritable interactant* » (Maurer, 1999 : 183).

3.5.Avec les enseignantes

Il nous reste à présenter le troisième public de notre enquête : l'entretien semi-directif avec les enseignantes qui diffère de ceux entamés avec les autres publics, parce que selon Francine Cicurel, lors de l'interview « *l'enseignant est confronté à sa propre action par le biais d'un entretien particulier au cours duquel il y a verbalisation du travail par l'auteur qui est confronté à son action passée* » (2011 : 118). Vu que notre recherche ne vise pas seulement la comparaison entre deux terrains au niveau de l'apprentissage et de l'enseignement de l'oral et le passage à l'arabe dialectal dans les propos des acteurs de la classe, nous avons opté aussi pour une étude entre la théorie et la pratique des professeurs, entre le dire et le faire, non dans l'intention de repérer les lacunes de leur enseignement mais dans celle de mettre en lumière les obstacles qui entravent leur action ou les facteurs qui les favorisent. Nous avons exécuté deux entretiens avec chaque enseignante, le premier était réalisé au premier trimestre (2012- 2013) et le deuxième à la fin de l'année scolaire. Nous allons préciser les axes de chaque entretien puis ses différents paramètres.

Premier entretien avec les deux enseignantes :

Il faut signaler que, dans chacune des deux écoles choisies, une seule enseignante enseigne les deux sections de la classe d'EB7. Ce qui nous indique que nous n'avons pas d'enseignantes parallèles pour la même discipline et pour la même classe.

Le premier entretien tourne autour des axes suivants :

1. Les représentations de la langue française.
2. L'enseignement de l'oral et son évaluation.
3. Le rôle du plurilinguisme.
4. Le contenu du curriculum à propos des activités orales.
5. Le mélange des langues qui apparaît dans les interactions verbales au sein du cours.
6. Le niveau de l'enseignement/ apprentissage dans les deux secteurs : public et privé.

Le tableau suivant résume les différents paramètres du premier entretien chez les deux enseignantes :

Tableau 28 : Premier entretien semi directif avec les enseignantes

Entretien semi-directif	Enseignante de l'école publique	Enseignante de l'école privée
date	10/12/2012	7/ 1/2013
Le lieu de l'entretien	Salle des professeurs	Salle du responsable du cycle
La durée de l'entretien	26 mn : 40	19 mn : 33
Langue utilisée	L'arabe dialectal et la langue française.	Le française émaillé des mots en arabe.
Nombre de questions/réponses	65	58
Difficultés	Elle a essayé de répondre en français mais elle a préféré l'arabe dialectal. Au début elle était gênée mais nous l'avons mise à l'aise.	Elle a ajourné le premier entretien en raison d'empêchements familiaux.
Ambiance de l'entretien et attitudes des enquêtés	Enquêtée aimable et intéressée à l'enseignement.	Ambiance détendue, Enquêtée sympathique et franche.

Puisque le chercheur considère que « *l'observé dispose d'un certain savoir sur ce qui se passe* » (Gadet, 1999 : 71) dans sa classe, nous avons voulu, après les observations de classe et les entretiens avec les apprenants, demander quelques explications aux enseignantes. Nous avons réalisé un deuxième entretien, à la fin de l'année scolaire, avec les mêmes enseignantes afin d'approfondir certaines notions et trouver des réponses satisfaisantes. Le deuxième entretien cible les axes suivants :

1. L'importance de l'oral dans l'enseignement.
2. Les thèmes abordés durant l'année scolaire.
3. Les sources des activités orales.
4. Les attitudes des apprenants durant les séances consacrées à l'oral.
5. Le rôle du plurilinguisme dans les stratégies d'apprentissage et d'enseignement.
6. Les difficultés rencontrées durant les cours de l'oral.
7. Leurs suggestions et leurs propositions.

Le tableau ci-dessous présente les paramètres du deuxième entretien avec les enseignantes :

Tableau 29 : Deuxième entretien semi-directif avec les enseignantes

Entretien semi-directif	Enseignante de l'école publique	Enseignante de l'école privée
date	4/6/2013	12/6/2013
Le lieu de l'entretien	Salle des professeurs	Salle du responsable du cycle
La durée de l'entretien	12 mn : 36	15 mn : 09
Langue utilisée	La langue française et quelques mots en arabe dialectal	La langue française émaillée de quelques mots en arabe
Nombre de questions/réponses	33	42
Difficultés	aucune	aucune
Ambiance l'entretien et attitudes des enquêtés	Ambiance détendue Enquêtée aimable et accueillante	Ambiance amicale Enquêtée enthousiaste

Les deux entretiens avec les enseignantes nous ont apporté une infinité d'informations importantes pour notre analyse, et nous avons remarqué que lors des entretiens, leur statut changeait : au lieu d'être simplement enseignant devant les apprenants, et donc maître de la situation, durant l'interview, chaque professeur « *devient un observateur de lui-même, sollicité pour produire de la signification à propos de ses actions* » (Cicurel, 2011 : 118).

Enfin, avant d'aborder l'enquête par observation de classe, nous signalons la période temporelle du déroulement de l'enquête par entretiens semi-directifs. Le premier entretien de cette enquête centrale est effectué le 10 décembre 2012 et le dernier entretien le 10 juin 2013. Donc, la période temporelle pour entamer les entretiens semi-directifs s'est étendue sur 6 mois.

4. L'enquête par observation de classes

Après avoir présenté la première modalité de notre recherche, fondée sur l'entretien semi-directif avec les directeurs, les enseignantes et les apprenants des deux terrains scolaires, nous abordons notre deuxième outil qui est l'observation de classe, celle-ci s'est déroulée tout au long de l'année scolaire 2012/ 2013. Voulant cibler l'enseignement/ apprentissage de l'oral durant les cours de français, nous avons opté pour l'observation de classe qui semble être un outil logique et pertinent pour pouvoir recueillir des données susceptibles d'infirmer ou de confirmer nos hypothèses.

4.1. Conditions préalables

Les données recueillies lors des observations de classe ont été collectées durant notre présence physique en classe. Notre observation était directe et non participante, même si l'observation participante pouvait, selon Françoise Gadet (1999), procurer de bons résultats parce que les données y gagnent, outre en authenticité, en qualité et en intérêt, en compréhensibilité. De même, Bruno Maurer favorise ce type d'observation participante, affirmant qu'elle « *est sans doute le moyen idéal pour observer des pratiques linguistiques puisqu'elle permet de les saisir de l'intérieur, en y participant soi-même* » (Maurer, 1999 : 184).

Malgré ces affirmations valorisant l'observation participante, nous l'avons écartée afin de laisser aux enseignantes la liberté d'agir et ne pas les influencer durant le déroulement de la séance. C'est l'enseignante qui a choisi l'activité et les documents utilisés, c'est l'enseignante qui a préparé le déroulement du cours et fixé les objectifs dans les deux écoles. C'est pourquoi nous avons préféré l'observation directe ou la participation observante qui se caractérise par l'absence d'intervention. Et si l'observation *constitue* « *un processus dont la fonction première immédiate est de recueillir de l'information sur l'objet pris en considération* » (Postic & De Ketele, 1988 : 13), la nôtre a été effectuée dans la classe qui n'est pas seulement un lieu de travail pour les apprenants et les professeurs mais devient « *un terrain de recherche [...] un espace de découverte des gestes et de la parole professionnelle* » (Cicurel, 2011 : 14).

Nous évoquons dans ce qui suit les objectifs de l'observation des classes, les particularités spatiales des classes observées, de même nous abordons la façon avec laquelle s'est réalisé le contact avec les enseignantes observées et s'est déroulé l'enregistrement des séances.

4.1.1. Objectifs de l'observation

Puisque la classe de langue constitue « *un lieu dans lequel l'apprentissage s'effectue – en partie du moins - par l'interaction* » (Cicurel, 2011 : 19), l'observation de classe va mettre en lumière le processus d'apprentissage de l'oral et les interactions verbales entre les apprenants et les professeurs et elle est susceptible d'apporter des données concrètes sur les démarches d'enseignement suivies en classe. Elle nous permet aussi de découvrir la relation professeur / apprenants ainsi que les solutions adoptées par les acteurs de classe quand ils font face à une situation linguistique embarrassante. C'est grâce à elle que le plurilinguisme pourrait être étudié

ainsi que l'influence du milieu social sur l'apprentissage de la langue française par l'intermédiaire des attitudes des apprenants, dans les deux lieux choisis. Enfin, être en classe procure la possibilité de comparer entre les dires des enseignantes et des directeurs et ce qui se passe en réalité en classe.

Etudier l'acte d'enseignement signifie analyser «*ce que fait le professeur pour faciliter l'apprentissage de l'élève et pour atteindre les objectifs qu'il se fixe, et de ce que fait l'élève en fonction des sollicitations du professeur et des buts proposés* » (Postic, 1977 : 114).

Donc, observer une classe signifie observer les rapports qui s'établissent entre le professeur et les élèves et qui dépendent de plusieurs variables. On peut distinguer en résumant Postic (1977 : 131- 132) :

1. Les conditions générales de situation, constituées par le cadre scolaire dans lequel baignent les élèves et les professeurs. Ces conditions sont liées aux objectifs du système scolaire, aux programmes à respecter, aux normes pédagogiques fixées par l'inspection générale, aux catégories d'établissements et à la situation géographique et sociologique de l'établissement scolaire et de la classe.
2. Les conditions particulières de situations liées aux conditions matérielles (architecture de l'établissement, organisation de l'espace scolaire, nombre d'élèves par classe, par groupes), au contexte cognitif (la discipline enseignée, niveau du cours, l'activité du moment) ainsi qu'au climat affectif du groupe (structure sociométrique du groupe d'élèves, nature des rapports entre élèves et professeur).
3. Les conditions spécifiques de situation à un moment précis comme les interventions du professeur, les réactions des élèves et la nature des communications.

Afin de suivre de près nos objectifs, nous avons décidé d'observer toutes les séances (10 séances dans chaque établissement) consacrées à l'oral tout au long de l'année scolaire 2012/ 2013 dans les deux établissements scolaires. Pour pouvoir accéder aux terrains, il a fallu contacter les enseignantes.

4.1.2. Contacts avec les enseignantes

Puisque les deux enseignantes des classes que nous avons observées tout au long de l'année scolaire sont nos collègues dans le même établissement, le contact avec elles a été aisé. Cela

nous a facilité l'accès aux classes, nous avons été soutenue par l'accord des deux directeurs qui étaient réjouis que nous ayons choisi leur établissement comme terrain d'enquête. L'enseignante du secteur privé nous a précisé qu'elle pourrait nous accueillir la troisième séance du mardi au cas où elle aurait programmé une activité orale. De même, à l'école publique, l'enseignante nous a confié son intention de nous accueillir le jeudi, au cours de la première séance au cas où elle aurait prévu une activité orale. Dans les deux écoles, nous avons pris le pli de contacter les enseignantes chaque lundi, le premier jour de la semaine, pour savoir si nous aurions des cours à observer. En fin de compte, nous avons pu assister à 10 séances consacrées à l'oral dans chaque établissement et nous les avons enregistrées.

4.1.3. *L'espace*

Pour assister au cours, il ne suffit pas du consentement du professeur et du directeur, mais nous avons besoin aussi d'un espace dans le monde académique : la classe. Considérée comme « *le contexte de l'apprentissage, comme un lieu social ayant ses règles de communication* » (Cicurel, 2011 : 11), la classe constitue notre terrain d'enquête.

A l'école publique, tous les cours de langue consacrés à l'oral se sont déroulés dans la même salle : c'est une classe étroite située au premier étage, sa superficie est de 23 m² (voir le plan de la classe : annexe 7, figure 15). Elle est lumineuse avec des fenêtres larges donnant sur une colline couverte de plantes, de fleurs et d'arbres fruitiers. Elle comporte trois rangées de pupitres, les pupitres latéraux et ceux du fond de la classe sont collés aux murs, ce qui donne deux allées très étroites entre les rangées. La table (pupitre) de l'enseignante, identique à celle des apprenants, est mise juste en face de celles de ces derniers, aucun espace ne la sépare de celle des apprenants. Un tableau de mauvaise qualité se trouve accroché au mur face aux apprenants derrière le professeur, ce qui empêche le professeur de s'asseoir si un apprenant écrit au tableau. Il est obligé de se mettre debout dans le champ visuel des apprenants ou de se mettre au fond, dos collé au mur pour dégager l'espace devant le tableau. L'espace devant le tableau est de la même largeur que la porte d'entrée qui cache une partie du tableau en s'ouvrant. Autant dire que les conditions matérielles ne sont pas idéales.

A l'école privée, les séances d'oral se sont déroulées dans quatre salles différentes : la classe, la salle polyvalente, la salle informatique et l'amphithéâtre.

La salle de classe est spacieuse de 60 m², elle contient quatre rangées, un espace sépare les tables du mur, ce qui assure un espace pour la libre circulation des apprenants et de l'enseignante. De plus, le bureau de l'enseignante est placé à plus d'un mètre de distance de celles des apprenants. Il est placé sur une estrade large, d'un mètre de largeur et de 4 mètres de longueur. Cette estrade côtoie le tableau qui s'étend tout le long du mur. Les fenêtres sont larges et donnent sur la cour du cycle complémentaire parsemée d'arbres non fruitiers (voir le plan de la salle : annexe 7, figure 16).

La deuxième salle est la salle polyvalente, elle a les mêmes dimensions que la première et elle contient un grand écran et une installation pour un projecteur LCD branché sur un ordinateur. Les tables sont agencées en U et elles pourraient être aussi dispersées facilement pour un travail de groupe (voir annexe 7, figure 17).

Quant à la salle d'informatique du cycle complémentaire, elle contient 32 ordinateurs, chaque apprenant peut avoir son poste. L'enseignante l'a utilisée une seule fois quand elle a fait l'évaluation de l'oral sous forme de QCM sur ordinateur. Cette salle possède la même dimension que la salle de classe mais avec un autre agencement de tables (voir annexe 7, figure 19). La quatrième salle est celle de l'amphithéâtre qui se trouve dans le bâtiment consacré au cycle secondaire. Cette salle a été utilisée une seule fois pour le visionnement de la séquence filmée « Sound of musique ». C'est une grande salle en gradin, munie de climatiseur, c'est la salle où le directeur anime ses réunions avec le corps professoral et où les apprenants assistent parfois à des conférences (voir annexe 7, figure 18).

Après avoir décrit les deux lieux où nous avons recueilli nos données d'observation, les comparer et les commenter nous semble indispensable. Nous allons mettre en tableau les avantages et les inconvénients des éléments constitutifs des classes ainsi que leurs caractéristiques. Nous débutons par la classe de l'école publique :

Tableau 30 : Avantages et inconvénients de la salle de classe à l'école publique

	Avantages	Inconvénients
Etroitesse de la salle de classe 23 m ²	<ul style="list-style-type: none"> - Cette étroitesse peut créer une ambiance d'intimité, l'enseignante arrive à bien voir les apprenants en classe, leur réaction, leur attitude, l'expression de leur visage durant le cours de l'oral. - Les apprenants peuvent s'entendre facilement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants pourraient se sentir cloués, surtout ceux qui sont assis à côté des murs ou à côté des fenêtres doivent déranger leurs voisins pour se déplacer.
Tableau situé à 1 m des tables d'écopiers	Tous les apprenants peuvent déchiffrer tout ce qui est écrit au tableau.	Cette proximité rend le tableau source de poussière qui couvre les tables des écopiers les plus proches ainsi que le bureau de l'enseignante.
Table de professeur située entre le mur et la tables des écopiers	Cette proximité pourrait créer une ambiance familiale.	L'enseignante se sent surveillée, et si elle s'assoit pour évaluer ou écrire, les apprenants peuvent facilement voir ce qu'elle écrit.
Eclairage	L'éclairage naturel provient de fenêtres situées à gauche des apprenants, ce qui aide l'apprenant quand il écrit.	L'école ne possède pas de générateur quand il n'y a pas de courant électrique, ce qui amène à l'arrêt de toute activité exigeant le courant. De plus, quand il fait mauvais temps et quand il n'y a pas de courant électrique, les apprenants sont gênés.

Nous remarquons que la classe à l'école publique est étroite, les allées entre les pupitres sont serrées. De plus, la place laissée à l'enseignante est si étroite qu'elle est acculée entre le tableau accroché au mur et la table des apprenants.

Nous passons à la classe d'EB7 de l'école privée, bien que l'enseignante, pour animer un cours de l'oral a utilisé plusieurs salles de l'établissement, pourtant nous abordons les particularités de la salle quotidienne des apprenants :

Tableau 31 : Avantages et inconvénients de la salle de classe à l'école privée

	Avantages	Inconvénients
La vaste dimension de la salle : 60m ²	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants et l'enseignante ne se sentent pas coincés. - Chaque apprenant peut quitter sa place sans déranger ses voisins. - l'enseignante peut circuler et passer à côté de tous les apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> -Parfois l'enseignante n'arrive pas à capter une voix faible ou timide d'un apprenant. - Si elle quitte l'estrade, les apprenants ne peuvent pas être en même temps dans son champ visuel, elle ne peut pas les voir tous, par conséquent, elle ne peut pas tout voir dans sa classe.
Tableau	<ul style="list-style-type: none"> - Bien placé, celui qui écrit est sur l'estrade. - L'écriture est visible pour les apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants qui sont au fond de la salle n'arrivent pas parfois à déchiffrer les mots en petits caractères au tableau.
Estrade haut de 20 cm	<ul style="list-style-type: none"> - L'estrade aide l'enseignante à bien observer la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle crée une distance entre les acteurs de la classe. - Elle met le professeur dans une situation dominante.

Eclairage	<ul style="list-style-type: none"> - L'éclairage naturel provient de fenêtres situées à gauche des apprenants, ce qui aide l'apprenant quand il écrit. - Quand il n'y a pas de courant électrique¹¹⁴, il y a un générateur qui illumine toute l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entre l'interruption du courant électrique et la reprise du courant alimenté par le générateur, il y a quelques minutes perdues au cas où l'enseignant utiliserait le magnétophone, le magnétoscope ou l'ordinateur durant son cours.
-----------	---	---

Ainsi, la classe de l'école privée se caractérise par sa vaste dimension, aucun pupitre ne touche le mur et l'enseignante a un bureau placé sur une estrade de laquelle elle peut voir toute la classe.

Ces deux tableaux mettent en lumière la différence qui existe entre les deux classes. Pour conclure, une salle de classe doit être munie d'équipements informatiques avec toutes les conditions favorables à l'animation d'une séance de l'oral comme la possibilité de manipuler aisément le magnétoscope, le magnétophone ou le vidéo projecteur de loin, afin d'éviter des pertes de temps qui pourraient distraire les apprenants. De plus, se mettre sur une estrade ou être dans une grande salle loin des apprenants ne favorise pas l'enseignement / apprentissage de l'oral. Une salle en U, bien équipée, de taille moyenne nous paraît idéale pour un cours d'oral puisque la présence de l'enseignante entre les apprenants, les aide à rester attentifs et les stimule à la participation.

Donc, les conditions idéales pour un apprentissage de l'oral n'existent pas dans la classe de l'école publique, ni dans celle de l'école privée. Néanmoins, la salle qui pourrait être idéale pour un cours d'oral est celle de la salle polyvalente de l'école privée, utilisée 4 fois au cours de l'année pour une activité orale et c'est une salle annexe au bloc complémentaire.

4.1.4. L'enregistrement

Pour capter toutes les données langagières et toute parole prononcée dans une classe entre les « *participants qui n'ont pas le même statut ni la même tâche à accomplir* » (Cicurel, 2011 : 20), enregistrer les séances semble nécessaire. Donc, si l'adage révèle le caractère éphémère des paroles et la pérennité de l'écrit, « les paroles s'envolent, les écrits restent », nous allons pérenniser l'oral en le sauvegardant par l'intermédiaire de l'enregistrement.

¹¹⁴ Au Liban, le courant électrique est interrompu selon un horaire bien déterminé : pour chaque 48 h le courant est donné 26h.

Toutes les séances ont été enregistrées par deux appareils enregistreurs de petite dimension. Le premier enregistreur a la forme d'un stylo, et le deuxième d'un téléphone portable de 10 cm de longueur et de 4 cm de largeur. Ces appareils ont été posés sur les pupitres des apprenants, l'un sur la table la plus proche du bureau de l'enseignante et l'autre au milieu de la classe, et nous avons expliqué aux acteurs de la classe comment fonctionne chaque appareil et l'utilité de son utilisation. De plus, la qualité de l'écoute des enregistrements était bien sauf quand il s'agit du bruit, l'écoute devient parasitée.

Toutes les données recueillies ont été mémorisées dans les deux enregistreurs puis transférées sur le disque dur de l'ordinateur et sur deux supports de type clé USB afin d'éviter d'éventuels dysfonctionnements. Enregistrer sur deux appareils nous a permis de capter la parole de l'enseignante aussi bien que celle des élèves. Nous étions consciente que cette modalité d'enregistrement ne nous permettrait pas d'avoir accès à la dimension non-verbale des échanges qui devrait passer uniquement par la prise de notes.

4.2. Le travail de l'observation

Afin de nous rappeler avec précision de tout ce qui s'est déroulé durant la séance et de la pouvoir transcrire, nous avons fait une observation de classe. Nous avons ainsi pu prendre notes et remplir une fiche d'observation préparée à l'avance (tableau 32).

4.2.1. La prise de notes

Nous avons opté pour un enregistrement audio pour toutes les séances observées, celles-ci ont fait également l'objet d'une prise de notes indiquant les détails qui pourraient échapper à l'enregistreur comme les attitudes, les comportements, les mots écrits au tableau, les gestes et surtout l'identité des apprenants qui prenaient fréquemment la parole dans les interactions verbales. En outre, cette prise de note est essentielle dans la mesure où elle éclaire plusieurs informations importantes pour analyser la structure de la séance et nous aide à remplir la fiche d'observation qui accompagnera chaque séance transcrite. Cette prise de notes a ciblé les attitudes de l'enseignante et celle des apprenants durant le cours, le moment où elle distribue les fiches et ce qu'elle écrit au tableau. De même, les notes nous ont indiqué les événements

imprévus surgis durant le cours ainsi que la gesticulation qui avait un impact sur le déroulement du cours et quelques notes ont été mentionnées dans les transcriptions des séances sous forme de didascalies.

4.2.2. *L'emplacement de l'enquêtrice*

Puisque la prise de notes était nécessaire, prendre place paraît indispensable pour tout noter. Mais pour minimiser les effets de notre présence comme observatrice, nous nous sommes installée¹¹⁵, à l'école publique, sur un banc à côté d'un apprenant (une place vide) dans une rangée latérale en face de l'enseignante, au dernier banc pour pouvoir bien observer. Tandis qu'à l'école privée, où les salles étaient spacieuses et le nombre d'apprenants assez élevé, après avoir obtenu le consentement du professeur, nous avons pris place derrière son bureau, remarquant qu'elle ne l'occupait pas : posture confortable pour voir vivre la classe. Ajoutons aussi que la place que nous avons occupée à l'amphithéâtre à l'école privée était à côté des apprenants de la dernière rangée et cette position nous a facilité le visionnement de la séquence filmée ainsi que le déroulement de la séance.

Enfin vivre la classe en notant et en observant tout ce qui passe lors du déroulement des séances, n'était pas suffisant. C'est pourquoi remplir une fiche d'observation propre à chaque cours s'est avéré indispensable.

4.2.3. *La fiche d'observation*

Cette fiche nous a aidée à préciser le thème et les supports, à expliquer la structure de la séance, à désigner les interactions verbales et à souligner le plurilinguisme utilisé par les acteurs de la classe. La fiche d'observation remplie pour chaque cours est la suivante :

¹¹⁵ Nous avons indiqué notre position (sous forme de flèche) dans les figures (15-16-17-18) de l'annexe 7, chaque figure présente un plan des salles où nous avons fait les observations de classe.

Tableau 32 : Fiche d'observation du déroulement du cours

<ul style="list-style-type: none"> • Fiche d'observation école : 							
Date :		thème :		Support ou document :		source :	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Structure de la séance : <ol style="list-style-type: none"> a) Ouverture de la séance b) Déroulement du cours 							
	consigne	objectif	Matériel utilisé	compétence	durée	modalité	Evénement imprévu
Activité 1							
Activité 2							
Activité 3							
Activité 4							
Activité 5							
Activité 6							
<ol style="list-style-type: none"> c) Clôture de la séance 2. Interactions verbales <ul style="list-style-type: none"> Nombre total des interactions de la séance : Nombre d'interactions formulées par l'enseignante : Nombre d'interactions formulées par les apprenants : 3. Utilisation de l'arabe dialectal <ul style="list-style-type: none"> De la part du professeur : nombre de répliques De la part de l'apprenant: nombre de répliques. 							

Chaque séance observée et analysée est accompagnée de cette fiche avant sa transcription dans l'annexe. Les fiches d'observation, en nombre de 6, se trouvent dans les annexes 3 et 4 (corpus 3 et corpus 4).

4.3. Contenu des observations

Toutes les séances de l'oral dans les deux établissements scolaires ont été observées tout au long de l'année scolaire 2012/ 2013. C'est pourquoi nous allons aborder, tout d'abord, la chronologie des séances ainsi que leur fréquence sans oublier leur contenu. Ensuite, nous évoquerons l'oral comme compétence visée dans le curriculum puisqu'il constitue notre centre d'intérêt durant les observations. De plus, transcrire toutes les séances observées semble répétitif avec des activités orales qui se répètent, c'est pourquoi nous optons pour une sélection des séances à transcrire, que nous allons justifier ultérieurement. Enfin, nous ne pouvons pas négliger la grève du corps professoral qui a paralysé le secteur éducatif pour plusieurs jours et qui était un événement imprévu.

4.3.1. Chronologie et fréquence des séances observées

Vu le nombre de séances observées et enregistrées dans les deux écoles (10 séances par établissement), une nécessité s'est imposée : présenter pour chaque séance sa date, son thème ainsi que les activités choisies. De surcroît, nous avons codé les séances par la lettre S et le chiffre à côté, désigne l'ordre chronologique de la séance observée (voir le codage dans le chapitre suivant). Mais avant de lire ces tableaux, il faudrait mentionner que la durée des observations était strictement liée à la durée des séances menées. La durée était comprise entre 45 et 55 mn.

Les séances observées à l'école publique se sont déroulées dans la même salle de classe, c'est pourquoi, dans le tableau suivant nous n'avons pas consacré une colonne pour le lieu, nous avons précisé la date, les thèmes, les supports utilisés ainsi que les activités orales. Tandis que les deux tableaux détaillés qui récapitulent les caractéristiques des 10 séances animées (codées par S) dans chaque école se trouvent dans l'annexe 7, tableaux 1 et 2 :

Tableau 33 : Les caractéristiques des séances observées à l'école publique

	Date	Thème	Supports et documents utilisés	Activités orales
S1	14/ 11/ 2012	Environnement	4 illustrations, un document sonore, tableau noir et fiche d'évaluation.	Lire le titre du dossier, commenter des données visuelles, écouter et comprendre le document sonore.
S2	20/ 12/ 2012	Environnement	Questions de l'activité orale du manuel, et tableau noir.	Parler de l'importance de la nature et des sources de pollution.
S3	4/4/ 2012	Héros et personnages illustres	Questions de l'activité orale du manuel scolaire, tableau noir.	Lire une partie d'un texte déjà lu, participer à une conversation qui pourrait constituer la suite du texte.
S4	11/4/ 2013	La vie d'ados	Illustrations accrochées au tableau, document lu, fiche d'évaluation.	Commenter les illustrations accrochées au tableau et écouter un document lu par l'enseignante.
S5	18/4/ 2013	Le sport	Un document sonore, tableau noir et fiche d'évaluation.	Ecouter et comprendre un document sonore.
S6	25/4/ 2013	Héros et personnages illustres, Sport	Poème : nouvelles de la lune. Texte : les athlètes du manuel scolaire.	Réciter le poème, lire le texte et répondre aux questions de compréhension posées en guise d'évaluation sommative : examen semestriel.
S7	9/5/ 2013	Le sport	Jeux de rôle du manuel scolaire, tableau noir.	Jeu de rôles : une interview entre un journaliste et un aventurier sportif.
S8	15/5/ 2013	La vie d'ados	Un document sonore, fiche d'évaluation	Ecouter et comprendre le document sonore.
S9	30/5/ 2013	La vie d'ados	Question d'activité orale du manuel scolaire.	Parler des problèmes familiaux entre les adolescents et les parents.
S10	10/6/ 2013	La santé	Document sonore, fiche d'évaluation sommative	Ecouter et comprendre le document sonore.

Nous remarquons que 5 thèmes sont traités par l’enseignante et que les activités orales sont variées : réception, interaction et expression orales.

Nous passons aux séances observées à l’école privée :

Tableau 34 : Les caractéristiques des séances observées à l’école privée

	Date	Lieu	Thème /	Les supports et les documents utilisés	Les activités de production et de réception orales
S1	20/11/2012	Classe	Environnement	Chanson, fiche d’exercice à remplir par les apprenants.	Ecouter la chanson et la comprendre.
S2	11/12/2012	Classe	Environnement	Poème à réciter : mon amie la rose	Réciter le poème pour une évaluation trimestrielle.
S3	22/1/2013	Classe	Environnement	Poème, fiche d’exercice	Lire le poème « l’automne » et le comprendre.
S4	12/2/2013	Salle polyvalente	La nature	Chanson, fiche d’exercices	Ecouter et comprendre la chanson « respire ».
S5	26/4/2013	Salle polyvalente	Le sport	Chanson fiche d’exercices	Ecouter la chanson « la partie de football » et l’exploiter.
S6	16/5/2013	Salle polyvalente	La santé	Document préparé par chaque apprenant afin de présenter les exposés oraux	Faire un exposé concernant les maladies et les moyens de prévention en guise d’évaluation.
S7	7/5/2013	amphithéâtre	La famille	Séquence filmique : Sound of musique, fiche d’exercices	Compréhension et visionnement de la séquence filmée et expression orale : jeux de rôle
S8	21/5/2013	Salle polyvalente	LA famille	Chanson « le plus fort c’est mon père » que l’enseignante a choisi <i>via</i> l’internet, fiche d’exercice.	Ecouter la chanson et l’exploiter puis la lire
S9	28/5/2013	Salle informatique	La famille	Ordinateur .	Evaluation : répondre à un QCM par écrit (séquence filmique)
S10	4/6/2013	Classe	La famille	Poème « le plus fort c’est mon père »	Evaluation : réciter le poème

En ce qui concerne les thèmes abordés, nous recensons 5 thèmes travaillés en classe. De plus, les activités orales sont pour la plupart des activités de réception orale. Enfin, nous mentionnons que les séances d’oral n’étaient pas animées dans la même salle, l’enseignante a utilisé 4 salles pendant ces cours.

Pour conclure, nous pouvons constater que ces tableaux présentent la chronologie des cours d’oral dans les deux établissements scolaires, les lieux où sont animées ces séances et les thèmes

qui ont été traités ainsi que les activités ciblées. La plupart des activités d'expression et de compréhension travaillées en classe ont été proposées par le manuel scolaire correspondant à chaque école, (à l'exception d'une séance de chaque école : supports ajoutés par l'enseignante à la séance 4 de l'école publique et à la séance 8 de l'école privée). Il nous reste à mettre en exergue les compétences orales visées dans chacune des séances.

4.3.2. Les compétences orales développées durant les séances observées

Nous répertorions les compétences de l'oral dans toutes les séances observées dans les deux secteurs :

Tableau 35 : Les compétences orales visées durant les séances observées dans les 2 écoles

	Compétences visées à l'école publique	Compétences visées à l'école privée
S1	Préciser le lexique approprié à la thématique. Identifier les causes et les conséquences de la pollution de la mer.	Préciser le lexique de la nature. Identifier les adjectifs qualificatifs. Reconstruire le poème.
S2	Enumérer les avantages de la nature. Identifier les dangers qui menacent l'eau, l'air et le sol.	Réciter le poème en respectant les règles de prosodie et en prononçant correctement.
S3	Etre capable de se mettre dans la peau des personnages, de poser des questions et de répondre en respectant les données de l'histoire.	Identifier les éléments du décor et les personnages. Préciser les champs lexicaux relatifs à la mort et à la nature. Reconstruire le poème.
S4	Emettre des hypothèses à propos des illustrations. Faire le lien entre les illustrations et le texte lu par l'enseignante. Préciser les causes de convocation du père par le professeur, les souhaits de ce dernier et leurs sentiments	Préciser le lexique de la nature et de l'homme. Identifier les indicateurs temporels. Comparer entre la nature saine et la nature polluée. Identifier les phrases négatives et les verbes pronominaux.
S5	Préciser le sport. Identifier le lexique propre au thème. Préciser les règles du jeu. Présenter les avantages du sport.	Préciser le champ lexical de sport. Relever les phrases interrogatives. Identifier les procédés du doute. Reconstruire la chanson.
S6	Déclamer le poème et lire le texte en respectant la prosodie et en prononçant correctement. Sélectionner les informations du texte lu.	Présenter les informations selon un plan organisé. Construire des phrases correctes traitant le thème choisi.
S7	Poser des questions respectant les données du texte lu. Savoir répondre aux questions posées tout en se référant aux circonstances du texte lu durant un cours précédent.	Préciser l'attitude des parents envers les enfants Faire un jeu de rôle.
S8	Identifier les métiers mentionnés. Préciser la caractéristique de chaque métier. Préciser le choix personnel du métier d'avenir et le justifier.	Enumérer les qualités d'un père. Reconstruire le texte.
S9	Présenter le problème et parler de la réaction des parents. Exprimer ses sentiments.	Savoir répondre correctement à l'écrit <i>via</i> un QCM.
S10	Identifier le lexique médical. Enumérer les conditions pour une bonne santé.	Savoir déclamer et bien prononcer le poème.

Plusieurs compétences sont visées pendant les cours d'oral. Nous remarquons aussi la présence des compétences métalinguistiques visées notamment durant les cours de l'école privée. Enfin, nous remarquons que certaines séances dans les 2 secteurs sont consacrées à l'évaluation où la prononciation et la déclamation sont les plus ciblées.

4.3.3. *Le curriculum et l'oral*

Le curriculum de la classe d'EB7 contient dix thèmes à traiter à l'oral et à l'écrit « *nature, environnement, héros et personnages illustres, sports, vie d'ados, santé, visages du Liban, notre univers, terres nouvelles, le conte* » (CNRDP, 1997 : 32-34-36), ces mêmes thèmes figurent dans les deux manuels scolaires. Il faut mentionner que le manuel scolaire adopté dans les deux écoles n'est pas le même. Le livre national est imposé dans toutes les écoles publiques libanaises, alors que chaque école privée a la liberté de choisir le manuel qui lui semble convenable. L'école privée en question a opté pour un manuel français d'édition libanaise. En ce qui concerne le parcours annuel du travail thématique, nous pouvons remarquer que chaque enseignante a pu traiter cinq thèmes à l'oral (voir les tableaux ci-dessus).

D'après le curriculum, on doit consacrer deux périodes pour l'oral pour chaque thème, la durée d'exploitation de chacun des dix thèmes proposés, varie d'une école à l'autre. Le nombre de périodes pour la langue française en classe d'EB7 est de « *6 périodes hebdomadairement et de 180 périodes annuellement* » (CNRDP, 1997 : 87). Cette année-là, au lieu de travailler sept thèmes comme elles ont l'habitude de faire, les enseignantes n'ont pu en traiter que 5 à cause de la grève des professeurs.

4.3.4. *Événement imprévu*

L'année scolaire 2012/2013 a en effet été marquée au Liban par une grève des enseignants qui a suspendu les cours pendant 29 jours à l'école publique et 16 jours à l'école privée, comme mentionné dans le tableau ci-dessous. La grève a été lancée à cause des revendications de tous les employés au Liban dans le but de demander une augmentation des salaires qui rendra égalité et justice aux enseignants et entre autres employés - , puisque le gouvernement avait attribué en 2012 une augmentation pour les 2 secteurs : juridique et universitaire.

Cette grève a été exceptionnelle dans la mesure où elle était ouverte parce qu'ordinairement une grève au Liban s'annonce pour une journée et pourrait se répéter plusieurs fois au cours de l'année mais non pas une suspension du travail qui s'étend sur plusieurs jours d'affilée. Nous indiquons dans le tableau suivant les jours de grève dans les deux secteurs. Au début les 2 secteurs étaient concernés par la grève, puis à la fin, comme l'indique le tableau, le secteur privé y a renoncé :

Tableau 36 : Les jours de grève de chaque mois dans les deux secteurs

Jours de grève 2012/ 2013	Ecole privée		Ecole publique			
	Octobre	Mercredi	10	Mercredi	10	
	Jeudi	18	Jeudi	18		
Novembre	Mercredi	8	Mercredi	8		
Décembre	Mardi	27	Mardi	27		
	Mercredi	28	Mercredi	28		
Janvier	Mercredi	23	Mercredi	23		
Février	Mardi	19	Mardi	19		
	Mercredi	20	Mercredi	20		
	Jeudi	21	Jeudi	21		
	Vendredi ¹¹⁶	22	Samedi ¹¹⁷	23		
	Lundi	25	Lundi	25		
	Mardi	26	Mardi	26		
	Mercredi	27	Mercredi	27		
	Jeudi	28	Jeudi	28		
Mars	Vendredi	1	Samedi	2	9	16
	Lundi	4 ¹¹⁸	Lundi	4	11	18
			Mardi	5	12	19
			Mercredi	6	13	20
			Jeudi	7	14	21

Cette longue grève a paralysé le travail scolaire pendant cette période, ce qui explique le retard pris dans les programmes.

¹¹⁶ Le vendredi est un jour de travail ordinaire dans les écoles catholiques, dans l'école choisie comme terrain d'enquête, les cours s'arrêtent à 1 h et demie de l'après-midi pour permettre aux musulmans d'aller à la prière. Le week-end férié est constitué des jours de samedi et de dimanche.

¹¹⁷ Le samedi est un jour de travail ordinaire dans les écoles publiques selon la loi libanaise, le weekend scolaire selon la loi est composé de vendredi et de dimanche. Mais dans les régions chrétiennes le directeur de l'école publique demande un permis du Ministère de l'Education pour enseigner le vendredi au lieu du Samedi. Les écoles publiques à majorité chrétienne enseignent le vendredi et les écoles publiques à majorité musulmane enseignent le samedi.

¹¹⁸ Arrêt de la grève dans les écoles privées catholiques.

4.3.5. Choix des séances

Après avoir observé et enregistré tout le long de l'année scolaire 2012-2013 les séances d'oral dans les deux écoles, nous obtenons vingt séances d'oral (10 dans chaque établissement). Mais transcrire les 20 séances est un travail répétitif, c'est pourquoi nous avons opté pour un choix. Nous avons suivi le concept de saturation :

« qui désigne le moment lors duquel le chercheur réalise que l'ajout de données nouvelles dans sa recherche n'occasionne pas une meilleure compréhension du phénomène étudié, cela constitue un signal qu'il peut cesser la collecte des données ou leur analyse ou les deux actions vécues simultanément » (Savoie-Zajc, 2009 : 226).

Donc, nous avons sélectionné 6 séances d'oral, trois dans chaque école. Nous expliquerons dans ce qui suit notre choix.

Commençons par l'école privée :

Nous avons choisi les séances (« S » comme code désignant séance) **S1, S5, et S7**. Nous avons laissé tomber les séances consacrées à l'évaluation¹¹⁹ (S2, S6, S9, S10) qui se sont limitées à la déclamation d'un poème, à la lecture d'un texte, à l'exposé de recherches ou à une évaluation écrite consistant à répondre à un QCM sur ordinateur. De même, les séances S3 et S8 n'ont pas été choisies parce que les apprenants, tout en écoutant les documents sonores, étaient en train de lire les paroles sur support papier, ce qui fait que le cours consacré à l'oral s'est transformé en une activité de compréhension écrite. Enfin, la séance S4 n'a pas été choisie puisque l'activité qui y a été exécutée est identique à celle de la séance S5.

Continuons avec le secteur public : les séances choisies sont **S1, S3, et S4** et ce, grâce aux différentes activités englobant la compréhension et l'expression orales qui y sont exploitées. Les autres séances S2, S5, S7, S8 et S9 ont été négligées parce qu'elles étaient identiques aux précédentes. Les séances 6 et 10 consacrées à l'évaluation qui consistait en la déclamation d'un poème et la lecture d'un texte déjà expliqué, ces séances ont été délaissées, elles aussi pour les mêmes raisons citées plus haut.

¹¹⁹ L'évaluation adoptée par l'enseignante est traditionnelle et les séances observées ne nous procurent aucun renseignement sur le déroulement didactique d'un cours d'oral. Cette évaluation consiste dans la déclamation d'un poème, la lecture d'un texte et d'un exposé oral. Celui-ci devient un texte oralisé puisque les apprenants lisent leurs exposés. De plus, à la séance 10, les apprenants étaient censés répondre à un QCM par écrit, *via* l'ordinateur.

Nous récapitulons dans le tableau suivant les six séances choisies pour les analyses :

Tableau 37 : Les séances choisies pour les analyses dans les deux écoles

	Séances	Date	Thème	Contenu
Ecole publique	S1	14/11/2012	Environnement	Lecture des illustrations, du titre du dossier, compréhension de l'oral : support sonore.
	S3	4/4/2013	Héros et personnages illustres	Lecture d'un texte, expression orale : continuer la conversation.
	S4	11/4/2013	La vie d'ados	Lecture des vignettes et compréhension d'un texte oralisé par l'enseignante.
Ecole privée	S1	20/11/2012	Environnement	Compréhension orale d'une chanson
	S5	26/4/2013	Le sport	Compréhension orale et écrite d'une chanson
	S7	7/5/2013	La famille	Compréhension orale d'une séquence filmée et expression orale : jeux de rôle.

Nous avons exposé les deux premières modalités de la recherche ; il nous reste la troisième qui nous aidera à braquer la lumière sur le niveau social des apprenants ainsi que sur leur religion et leur origine sociale tout en mettant en relief leurs pratiques langagières déclarées.

5. L'enquête par les fiches langagières des apprenants

Nous savons que la biographie langagière constitue pour chaque personne « *l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier* » (Cuq, 2003 : 37). Dans le temps, elle était considérée « *comme genre littéraire ou comme méthode de recherche [...] aujourd'hui on assiste à un regain d'intérêt pour cette méthode* » (Tomc, Totozani & Jeannot, 2012 : 102), celle-ci devient « *l'un des outils novateurs mis en œuvre dans le cadre des démarches préconisées en didactique des langues (dans le sillage du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues)* » (Molinié, 2006 : 6).

La méthodologie des biographies langagières qui met en lumière le récit d'une personne *qui se raconte autour d'une thématique particulière celle de son rapport aux langues*» (Perregaux, 2002 : 83), nous a inspirée, mais elle paraissait complexe pour qu'on puisse l'adopter dans son intégralité. Nous l'avons simplifiée pour pouvoir obtenir quelques informations factuelles sur la place des langues dans la vie des apprenants, nous avons obtenu un corpus écrit tout en évitant à nos enquêtés un travail linguistique élaboré. Pourtant nous

sommes consciente que remplir une fiche en QCM et en questions fermées présente plusieurs inconvénients. Nous ne donnons pas la parole directement aux apprenants qui ne nous révèlent pas tout sur leurs représentations, leurs sentiments et leurs jugements sur les langues de leur vie. De même, la fiche choisie exclut les anecdotes et s'éloigne de l'aspect biographique, chronologique de la vie des apprenants. C'est pourquoi nous avons appelé cette modalité de travail « fiche langagière » et non biographie langagière. Cette dernière a pris la forme d'un document écrit à remplir avec des suggestions de réponses. Cette fiche nous a apporté un éclairage nouveau sur les rapports qu'entretiennent les enquêtés avec les langues rencontrées dans leur vie, et les langues en général. Mais elle est évidemment bien loin des biographies langagières que nous avons l'intention de faire au départ.

5.1.Objectif des fiches

La fiche langagière, outil assez primaire, a été conçue dans l'objectif de mettre en lumière les niveaux sociaux et culturels des apprenants et par conséquent ceux de leurs parents, dans les deux milieux d'enquête. De même, nous avons pu connaître la religion (d'après leurs prénoms, leurs noms et leurs origines), l'attitude de chacun vis-à-vis des langues ainsi que leurs motivations pour leur apprentissage linguistique. Les fiches langagières, donc, sont aptes à nous aider dans l'étude comparative des deux contextes de point de vue social, religieux et culturel.

5.2.Les objectifs de chaque question

Les objectifs que ciblent toutes les questions de la fiche langagière sont :

1. Les professions des parents, le niveau social et la religion (déduite d'après le nom de famille, le prénom ou l'origine sociale).
2. Les langues parlées ou comprises par les parents.
3. Les langues pratiquées par l'apprenant.
4. Les situations dans lesquelles on pratique les différentes langues (l'arabe dialectal, littéral, le français, l'anglais ...).
5. Les langues apprises à l'école.
6. Les langues qu'on souhaite apprendre dans l'avenir.
7. Les attrait des langues étrangères.

8. Les projets d'avenir en langues.
9. Les pays visités et la durée du séjour (si le voyage a eu lieu).

Pour pouvoir recueillir le maximum possible d'informations, nous avons essayé d'offrir aux apprenants des suggestions de réponses et de cette façon nous avons évité les réponses ouvertes que les apprenants n'apprécient pas car ils ne peuvent pas s'y exprimer facilement. Néanmoins, nous réalisons que nous les avons privés d'une liberté dans l'expression de leur choix.

5.3.Le protocole

Pour pouvoir mettre en lumière l'impact du milieu social et familial sur l'apprentissage de la langue française, nous avons opté pour la fiche langagière, qui a été remplie par tous les apprenants des deux classes au début de l'année. Nous avons pris en charge, après avoir obtenu le consentement des deux directeurs ainsi que des deux enseignantes, pour expliquer aux apprenants comment remplir la fiche langagière durant un cours de français.

A l'école privée, nous avons utilisé le français pour expliquer ce qu'il fallait faire puis nous sommes passée à l'arabe dialectal car les questions des apprenants nous ont montré qu'un bon nombre d'entre eux n'avait pas bien compris nos directives. A l'école publique, nous avons utilisé l'arabe dialectal directement et nous leur avons même donné la possibilité de répondre en arabe après avoir traduit chaque phrase figurant dans la fiche. En effet, cette fiche semblable à celle d'une *biographie* langagière « *valorise l'ensemble du répertoire linguistique des élèves* » (Moore, 2006 : 212) ainsi que son milieu social et religieux. Nous notons que les apprenants ont répondu parfois en arabe, et pour procurer au lecteur la possibilité d'une lecture et d'une compréhension immédiates, nous avons traduit à la main, par écrit et en couleur verte sur la fiche elle-même.

En effet, étudier toutes les fiches langagières¹²⁰ de tous les apprenants semble être une tâche impossible, c'est pourquoi nous avons procédé à une sélection. Tout d'abord, nous avons choisi les fiches langagières des apprenants avec qui nous avons réalisé des entretiens, ce qui revient à six apprenants de chaque établissement. Nous avons voulu augmenter le nombre : au lieu de 12, nous avons ajouté quatre fiches de chaque école, ce qui fait 20 fiches langagières (10 de chaque

¹²⁰ Nous avons recueillies 29 fiches langagières à l'école privée et 21 fiches des apprenants de l'école publique.

école). Les huit fiches choisies supplémentaires appartiennent à des apprenants qui nous ont donné de riches informations, différentes des autres concernant leur volonté d'apprentissage des langues étrangères. Donc, au total, 20 biographies langagières ont été analysées.

5.4. La fiche remplie par les apprenants

Avant de présenter le contenu de la fiche, nous dirons que les questions posées sont fermées, ont leurs limites et ne peuvent pas rendre compte de toute la richesse langagière des enquêtés. La fiche remplie par les apprenants est la suivante :

Tableau 38 : La fiche langagière

Nom : origine : ville/
 village :
 Nationalité :
 Profession du père
 Langues parlées ou comprises par le père :
 Profession de la mère :
 Langues parlées ou comprises par la mère
 1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Oui	non
Arabe libanais		
Arabe littéral		
Le français		
L'anglais		
Autres ...		

2. Les langues apprises à l'école :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
L'arabe		
français		
anglais		

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour. Pourquoi ?

.....

4. Quelles langues j'utilise et dans quelles situations à part ma langue maternelle (le libanais) :

	Arabe littéral	français	anglais	Autres langues
Avec qui (famille, amis, professeurs ...)				
Où (chez moi, village, vacances, clubs, voyage, école, cours de récréation)				
Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion,				
Comment (par courrier, chats, internet, en écoutant la				

musique, regardant les films, lisant des journaux				
Pourquoi (objectifs)				

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue
- Imiter un accent
- Passer d'une langue à une autre
- Comparer les mots et les expressions dans deux langues ou plus
- Découvrir d'autres façons de vivre
- Comprendre un texte, un film, une chanson
- Participer à des discussions, à des débats
- Ecrire dans une autre langue

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

- Préparer et faire des voyages
- Entretenir une correspondance
- Participer à des activités internationales
- Organiser des événements en utilisant une langue étrangère

Donc, cette fiche conçue d'après le portfolio européen des langues¹²¹ pourrait nous donner quelques informations intéressantes pour notre analyse comparative. Il manque certes l'approche des représentations des apprenants sur les langues de leur entourage, en outre, nous avouons qu'au lieu d'amener les apprenants à communiquer leurs expériences linguistiques nous leur avons imposé des choix entravant leur expression.

6. Conclusion

Nous récapitulons les différentes phases des deux enquêtes : la préliminaire et la centrale.

L'enquête préliminaire s'étend du 9 octobre 2011 au 27 novembre 2011, elle renferme :

- 3 entretiens semi-directifs avec 3 enseignantes (2 musulmanes et 1 chrétienne) qui enseignent à l'école publique,

¹²¹ <http://www.crdp.ac-caen.fr/didier/potfolio>.

- 3 entretiens semi-directifs avec 3 enseignantes (chrétiennes) qui enseignent dans une école privée,
- 4 entretiens semi-directifs avec 4 apprenants de la classe d'EB7 (2 musulmans et 2 chrétiens) de l'école publique,
- et 4 entretiens semi-directifs avec 4 apprenants de la classe d'EB7 (chrétiens) de l'école privée.

L'enquête préliminaire avait comme objectif de préparer le terrain pour l'enquête centrale et elle nous a épaulée dans la formulation de notre problématique ainsi que dans la précision des sous-hypothèses.

L'enquête centrale qui s'étend tout au long de l'année scolaire 2012-2013 (du 14/11/2012 à 12/6/2013) nous livre une multitude des données recueillies par l'intermédiaire de :

- 1 entretien semi-directif effectué avec le directeur de l'école publique (annexe 1),
- 1 entretien semi-directif réalisé avec le directeur de l'école privée (annexe 2),
- 2 entretiens semi-directifs effectués avec l'enseignante de l'école publique au premier semestre et à la fin de l'année scolaire (annexe 1),
- 2 entretiens semi-directifs effectués avec l'enseignante de l'école privée au premier semestre et à la fin de l'année scolaire (annexe 2),
- 6 entretiens effectués avec les apprenants de la classe d'EB7 de l'école publique (annexe 1),
- 6 entretiens effectués avec les apprenants de la classe d'EB7 de l'école privée (annexe 2),
- 3 séances observées et transcrites en classe d'EB7 à l'école publique (annexe 3),
- 3 séances observées et transcrites en classe d'EB7 à l'école privée (annexe 4),
- 6 fiches d'observations du déroulement du cours pour les 6 séances transcrites (annexes 3 et 4),
- 10 fiches langagières remplies par des apprenants de la classe d'EB7 de l'école publique (annexe 5),
- 10 fiches langagières remplies par des apprenants de la classe d'EB7 de l'école privée (annexe 6).

Donc, nous avons pour but de constituer un corpus complexe.

Après avoir réalisé les enregistrements des entretiens et les cours de l'oral et invité les apprenants à compléter les fiches langagières, une autre étape a pu commencer : il s'agit de la transcription et de la traduction des enregistrements et des fiches. En effet, les données enregistrées et observées ne peuvent pas être utilisées telles quelles pour la recherche. Il faut les transformer pour qu'elles deviennent des objets à décrire et à analyser. Cela a été fait au cours de l'année scolaire 2012-2013 et pendant les mois d'été (2013). C'est en septembre 2013 que nous avons pu terminer la transcription (sans codage) puis la traduction des entretiens et des observations de classe. Tout cela était fait avant notre première inscription à l'université Jean Monnet en septembre-octobre 2013.

CHAPITRE 2 : Les phases de transcription et de traduction

Recueillir les données n'est pas suffisant pour entamer l'analyse. Pour débiter l'analyse, nous avons besoin d'une étape transitoire appelée le traitement des données. Cette étape qui a pour but de transformer les données en objets observables nécessite un travail patient en raison de la variété des outils d'enquête et des problèmes linguistiques posés dans les propos et les façons de parler des enquêtés. Le premier terrain se situe aux alentours d'une ville à majorité chrétienne : c'est une école privée catholique où les frais de scolarité découragent les familles de condition modeste. Le deuxième terrain se situe dans un milieu rural, c'est une école publique à majorité musulmane subventionnée par l'Etat libanais, la plupart des apprenants appartiennent à des familles défavorisées. Ces différences nous ont amenée à réfléchir à des stratégies de transcription, de traduction et de dépouillement susceptibles de faciliter la lecture de notre corpus, tout en essayant de rester au plus près de la réalité observée et en faisant apparaître les dissemblances linguistiques entre les corpus.

1. L'enquête préliminaire

Après avoir écouté plusieurs fois les entretiens enregistrés, nous avons transcrit à la main les propos recueillis des enseignantes et des apprenants. La langue de l'entretien avec les enseignantes était le français alors qu'avec les apprenants nous avons débuté par le français mais quand l'apprenant n'arrivait pas à comprendre ou à s'exprimer nous passions à l'arabe dialectal. Par la suite nous avons analysé les données, nous avons suivi la démarche de dépouillement : question par question pour pouvoir mettre l'accent sur l'importance de la classe choisie et dégager des thèmes d'analyse : le plurilinguisme, les représentations des langues, la didactique de l'oral et le niveau culturel et social des parents.

2. L'enquête

La triangulation qui était notre stratégie de recherche se basant sur plusieurs techniques de recueil de données (entretien semi-directif, observation de classe, fiches langagières) nous a aidée à combiner plusieurs techniques de recueil de données « *afin de conduire à une*

compréhension et à une interprétation les plus riches possible du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 285 : 2009). Cette pluralité d'outils d'enquête nous a amenée à construire un corpus varié, constitué d'entretiens semi-directifs, d'observations de classe et de fiches langagières. Débutons par le traitement des données recueillies lors des entretiens semi-directifs.

2.1. Phases de transcription des entretiens semi-directifs enregistrés

Puisque « *le but de la transcription est de préserver les données et de permettre un travail sur ces données* » (Cicurel, 2011 : 324), la constitution du corpus à partir des données s'est déroulée en plusieurs étapes : réaliser l'enregistrement, décider les conventions de transcription, traduire, transcrire et enfin codifier.

2.1.1. Enregistrement des entretiens

Tous les entretiens ont été enregistrés sur deux magnétophones par sécurité, puis stockés sur notre ordinateur. Pour les transcrire nous avons été obligée de les écouter plusieurs fois, surtout quand il y avait des alternances codiques entre les deux langues : le français et l'arabe dialectal. Pour pouvoir transformer ce corpus sonore en texte écrit, il a fallu établir un système de conventions de transcription ainsi que de traduction, pour que le lecteur non arabophone prenne au mieux connaissance des paroles des publics interviewés.

2.1.2. Convention de transcription et de traduction

Afin d'obtenir des enquêtés un maximum de renseignements, nous leur avons laissé le choix de la langue d'entretien. Le directeur de l'école publique et six apprenants ont choisi l'arabe dialectal pour répondre à nos questions et ont eu recours à quelques mots en français. Ces propos recueillis en arabe dialectal ont été traduits, le plus fidèlement possible, tout en mettant en relief l'alternance codique, grâce à la variété de la typographie utilisée. Pour les autres, même si la langue majoritaire choisie était le français, ils ont eu recours volontairement ou involontairement à l'arabe dialectal, soit pour prononcer un mot leitmotiv apte à relancer le discours, utiliser des embrayeurs, soit pour utiliser une longue phrase soit même pour reformuler tout un paragraphe. En outre, il faudrait mentionner que quelques mots anglais ont été utilisés par nos enquêtés, nous les avons transcrits en anglais et puis nous les avons traduits. Avant de présenter la grille de

convention, nous proposons deux exemples qui présentent la manière avec laquelle nous avons utilisé la typographie pour mettre en évidence les alternances codiques : le caractère standard est utilisé pour transcrire les énoncés prononcés en français et le gras pour ceux prononcés en arabe ainsi que leur traduction française :

31 PrEC¹²² : pourquoi ↑

31 PrEA9 : Car + **بعض** c'est-à-dire on s'exprime¹²³

L'anglais et sa traduction sont transcrits en italique souligné :

1PuE2C: bonjour Madame P1¹²⁴ + j'ai quelques questions à vous poser ↓ vous pouvez répondre en arabe ou en français + comme vous voulez ↓ *ok d'accord* ↑

1PuE2M : *ok d'accord* ↓

Pour transcrire ces entretiens, et mettre en relief cette alternance codique ainsi que sa traduction, nous avons élaboré une grille. Celle-ci va nous aider à présenter le plus fidèlement possible les propos de notre public ainsi que le passage d'une langue à l'autre, tout en gardant à l'esprit que :

« transcrire de la langue parlée tient un peu du paradoxe : garder pour une représentation écrite certaines caractéristiques de « l'oralité » faire le « rendu » de la chose orale tout en restant dans les habitudes de lecture établies depuis longtemps pour la chose écrite ... on va se trouver tiraillé entre deux exigences : la fidélité à la chose parlée et la lisibilité de son rendu par écrit »» (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987 : 115).

Voici notre grille de conventions. La première colonne présente le codage adopté, c'est celui du groupe de recherches IDAP (Cicurel, 2011 : 326) tandis que la deuxième colonne de la grille explique le codage. La grille adoptée utilise « *les signes conventionnels de la ponctuation pour traduire la parole orale en texte écrit* » (Blanchet & Gotman, 1992 : 91). Alors que la 3^{ème} colonne propose des exemples :

¹²² Le codage du locuteur est expliqué dans la page suivante.

¹²³ Les caractères gras utilisés pour les mots prononcés en arabe dialectal suivis de leur traduction, le caractère standard est pour l'emploi du français.

¹²⁴ Le nom de l'enseignante est remplacé par un code.

Tableau 39 : Conventions de transcription choisies pour les entretiens semi-directifs

Légendes	Significations	
↑	Intonation montante	
↓	Intonation descendante	
+	Pause	
++	Pause plus longue	
+++	Pause au-delà de cinq secondes	
Entre parenthèses en italique (<i>rire</i>)	Marqueurs des actions et des gestes	
xxx	Inaudible	
:	Allongement de la syllabe	
MAJOR	Accentuation, emphase	
Major ...	Demande d'achèvement (pointillé en gras)	
!	Modalité exclamative	
eh ...	Hésitation et pause	
....	Pas de réponse ou difficultés de trouver une réponse	
« »	Paroles rapportées ou extraites	
Caractère gras	Arabe dialectal traduit en français ¹²⁵	Exemples
		11Pu EC : tu connais des personnes qui parlent le français dans ton entourage?
		11PuEA1 : en fait, les enseignantes.
		8 PuE2M : قَدْ دَاوَلَا c'est-à-dire + ça par exemple + écriture + لَمْ يَجِبْ je ne fais pas + je ne laisse pas tomber
Caractères gras en italique	Traduction des mots prononcés en arabe littéral	2 PuED : écrit et parlé
Caractère standard	Paroles et phrases prononcées en français	9 PuE2C: donc + vous avez travaillé tout à l'écrit↑
		9 PuE2M : oui j'ai donné tout à l'écrit parfois en lecture + je laisse tomber + à l'écrit ++ je ne tombe rien
<u>Caractère en italique souligné</u>	<u>Mots anglais utilisés suivis de leur traduction</u>	1PuE2M : <u>ok d'accord</u> ↓

Nous avons établi cette grille pour cibler non seulement les informations mais aussi les alternances codiques entre l'arabe dialectal, l'arabe littéral, le français et l'anglais. Pourtant nous sommes consciente que :

¹²⁵ Si l'enquêté a utilisé dans son discours en français une longue réplique en arabe dialectal nous n'avons pas transcrit les paroles arabes nous avons directement traduit en français par l'intermédiaire du caractère gras, mais si le passage arabe n'est pas long, nous avons transcrit l'arabe dialectal puis sa traduction, en caractères gras.

« les conventions de transcription permettent d’aller de l’oralité de l’échange à une trace écrite mais elles ne transforment pas pour autant l’oral en écrit. La transcription reste une image de l’oral, aussi fidèle que possible mais intrinsèquement imparfaite » (Cicurel, 2011 : 325).

Le but n’est pas d’être parfait ou exhaustif mais de donner les informations adéquates à la problématique posée.

Le protocole de transcription et de traduction expliqué, nous allons aborder les deux étapes fondamentales pour obtenir un corpus lisible et clair parce que *« la construction raisonnée du corpus est une phase essentielle de la recherche »* (Celik & Develotte, 2011 : 92).

2.1.3. Questions de transcription et de traduction dans les entretiens

Après avoir établi cette grille de convention, nous avons tout d’abord transcrit les entretiens où le français était la langue dominante puis nous avons traduit ceux où l’arabe dialectal était le plus utilisé. Ensuite nous avons transcrit et traduit les entretiens où les langues se sont mélangées : l’arabe dialectal, le français et quelques mots en anglais, nous avons préféré commencer par la transcription la plus simple pour accéder à la plus complexe qui consiste à traduire et à transcrire deux langues en deux graphies différentes.

La première difficulté de la transcription de ces derniers était de ne pas pouvoir transcrire les longs passages en arabe dialectal puisque cela prend beaucoup d’espace et allonge le corpus. C’est pourquoi nous avons traduit directement en français les paroles prononcées en arabe dialectal sans passer par la transcription de la graphie arabe qui a été réalisée seulement quand il s’agissait de petits passages. La deuxième difficulté au niveau de la transcription de la graphie arabe pour les phrases courtes résidait dans l’emploi non seulement de deux alphabets mais aussi de deux sens dans l’écriture, l’une de gauche à droite pour le français et l’anglais et l’autre de droite à gauche pour l’arabe. Nous avons pu résoudre cette difficulté en comptant sur la technologie informatique.

2.1.4. Codification des entretiens semi-directifs

Les entretiens transcrits et traduits deviennent des données observables prêtes pour l’analyse. Mais pour différencier chaque couple d’interactions et pour préciser l’identité de l’enquêté, nous

avons établi un code ayant pour objectif de repérer la personne qui parle et la ou les personnes auxquelles elle s'adresse dans les corpus. Ce code permettra, de plus, de retrouver les extraits du corpus dans les annexes :

Tableau 40: Codes pour désigner les locuteurs

Légendes	Significations
Pu	Ecole publique
Pr	Ecole privée
PuD	Directeur de l'école publique (directeur = D)
PrD	Directeur de l'école privée
PuM	Enseignante à l'école publique (enseignante = M)
PrM	Enseignante à l'école privée
A 1, A 3	Apprenant suivi de son numéro dans la liste de la classe (apprenant = A)
C	Chercheuse
E	Entretien
E1, E2	Numéro des entretiens avec les enseignantes

Après avoir choisi le code, il faut expliquer son utilisation. Puisque notre recherche vise une étude comparative, tout code va commencer par le terrain visé, Pu si l'école dont on parle est l'école publique, Pr si elle est privée. Le directeur du secteur public est codé par PuD, celui du privé par PrD, et pour préciser que nous sommes en entretien nous avons choisi la lettre E pour le désigner. Donc, PuED signifie « entretien avec le directeur du secteur public » et PrED signifie « entretien avec le directeur du secteur privé ». Pour nous désigner, nous avons opté pour l'initiale de chercheuse « C », puisque l'initiale de notre prénom est « P » et cela aurait pu prêter à confusion, vu que la lettre P est déjà choisie pour indiquer le secteur des écoles, Privé et Public.

De même, nous avons numéroté les interactions des entretiens par couple, pour permettre au lecteur de se référer facilement à nos annexes. Notre choix par couple se justifie par le fait que l'entretien est construit par une question qui déclenche une réponse et le chiffre est mis avant le code comme dans cet extrait de l'entretien avec le directeur du secteur public :

76 PuEC : votre statut de directeur + quand le prof n'est pas compétent + vous donne-t-il le droit de le renvoyer ↑

Explication : Interaction 76, la chercheuse pose une question lors d'un entretien avec un enquêté de l'école publique, le gras indique que la langue utilisée est l'arabe dialectal traduit en français.

76 PuED : on étudie les inconvénients↑

Explication : Interaction 76, dans l'entretien avec le directeur de l'école publique, le gras est utilisé car les phrases prononcées sont en arabe dialectal et sont traduites ici.

Un autre exemple :

27 PrEC : des élèves ou des parents ↑
27PrED : parents + parfois mais il y a des élèves qui sont tellement enthousiastes pour les langues↓

Explication : Interaction 27, dans l'entretien avec le directeur de l'école privée, la typographie est standard car les paroles prononcées sont en français.

Puisque nous avons réalisé deux entretiens avec les enseignantes, nous avons ajouté à « E » le « 1 » pour désigner que c'est le premier entretien, et « E2 » pour le deuxième entretien. De plus, pour les enseignantes nous l'avons opté pour « M », initiale de « maitresse », au lieu de « E », initiale de « enseignante » pour éviter la confusion avec l'initiale du terme entretien, choisi pour indiquer les entretiens comme nous avons déjà expliqué. Nous n'avons pas choisi l'initiale du « professeur » parce que « Pr » a été choisi pour désigner le secteur privé. Donc le « M » a été utilisé pour indiquer l'enseignante, car le terme « maîtresse » est fréquemment utilisé dans la vie quotidienne à l'école. Voici deux exemples tirés des deux premiers entretiens avec les enseignantes :

21 PuE1C : **et tu as fait passer une évaluation par écrit**↑
21 PuE1M : **oui**↓

12 PrE1C : combien de modules ↑
12 PrE1M : on a 9 modules¹²⁶ ↓ donc 9 activités orales

Après avoir précisé la façon selon laquelle nous avons codé les propos des enseignantes et des directeurs, il nous restait à coder ceux des apprenants. Ceux-ci sont codés par A, muni du chiffre qui est celui de la liste alphabétique de la classe de leurs écoles respectives. Mais il faudrait

¹²⁶ Module : signifie une unité d'étude consacrée à un thème et qui est composé d'un texte introducteur, de deux textes de base, d'un document sonore, d'un document audio-visuel, d'une leçon de grammaire et d'une fiche technique.

mentionner qu'à l'école privée les listes des noms sont rédigées en français selon l'ordre alphabétique du nom de famille et que les bulletins sont en langue française. Tandis qu'à l'école publique, les listes de classe suivent l'ordre alphabétique des prénoms en langue arabe et les bulletins sont rédigés en arabe littéral. Donc, quand l'apprenant répond, il sera désigné par A(+chiffre) selon la liste de sa classe comme dans l'exemple suivant :

16 PuEC : savez-vous en quelle école elle était ↑
 16 PuEA13 : **عانتها من** **ma mère est de la Bekaa**¹²⁷

Explication : interaction 16, entretien avec l'apprenant 16 de l'école publique.

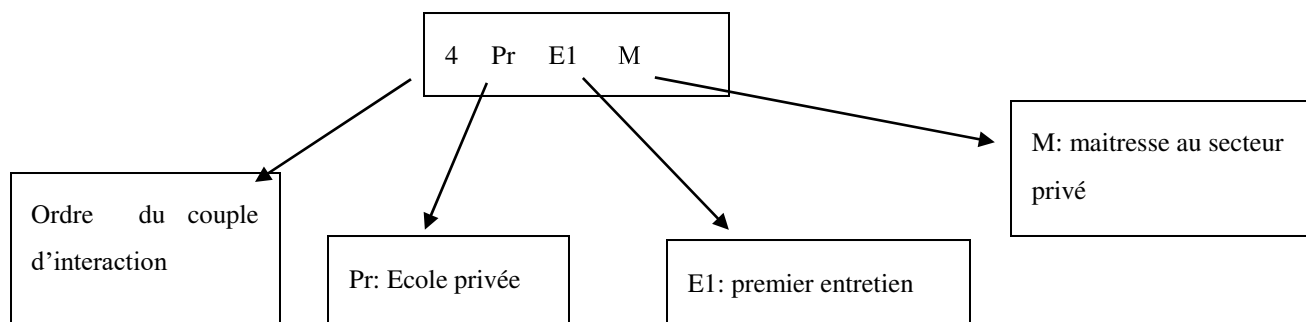
Pour éclaircir le codage adopté, nous présentons ci-dessous un tableau et 4 schémas ou figures susceptibles d'aider le lecteur :

Tableau 41 : Exemple du codage des entretiens

Codes	explication
4PrE1P	4 ^{ème} interaction du premier entretien avec l'enseignante du secteur privé lors de l'entretien 1
6PuEA9	6 ^{ème} interaction de l'apprenant 9 du secteur public
8PrED	8 ^{ème} interaction de l'entretien avec le directeur de l'école privée
16 PuEC	16 ^{ème} interaction de la chercheuse lors de l'entretien avec un enquêté au secteur public

Résumé des codages et schémas interactionnels :

Figure 17 : Explication du code relatif aux professeurs lors des entretiens



¹²⁷ Le caractère gras désigne la traduction de l'arabe dialectal et les mots arabes prononcés.

Figure 18 : Explication des codes relatifs à la chercheuse lors des entretiens.

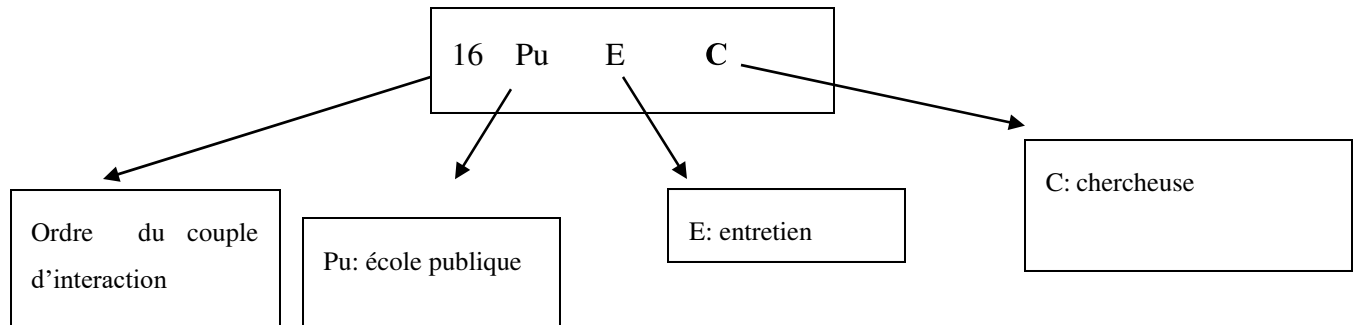


Figure 19 : Explication des codes relatifs aux apprenants lors des entretiens

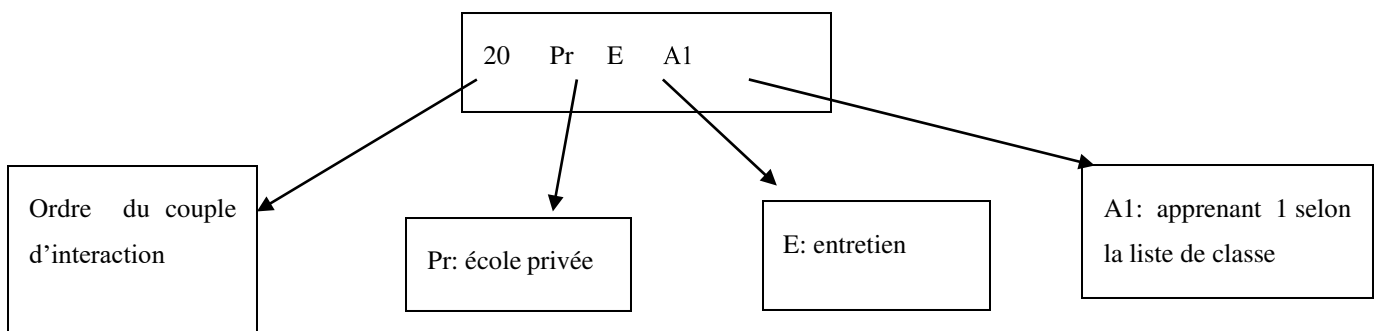
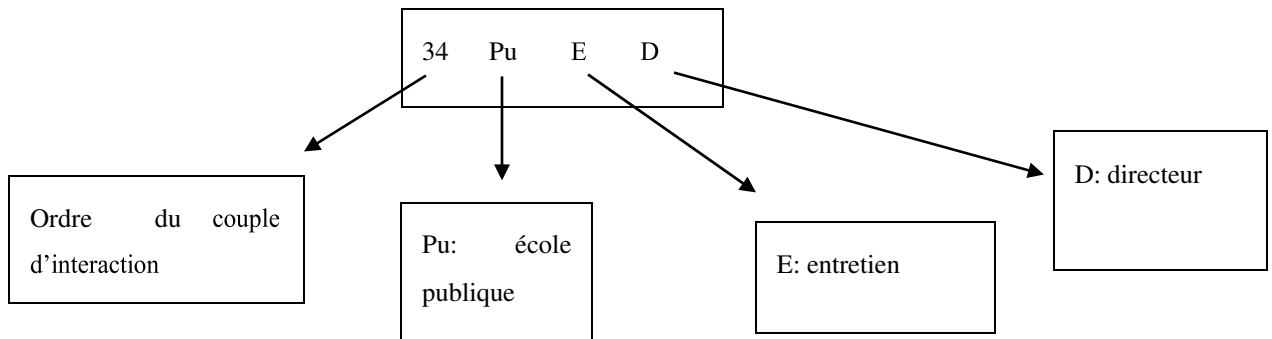


Figure 20 : Explication des codes relatifs aux directeurs lors des entretiens



Les entretiens semi-directifs une fois transcrits, la voie de leur analyse est enfin ouverte car selon Maurer : « *chaque transcription est une version de données orales pour un objet particulier d'analyse. Transcrire, c'est déjà commencer en cela l'analyse* » (Maurer, 1999 : 165). Nous pouvons à présent examiner les autres volets de notre corpus.

2.2. Phases de transcription et de traduction de l'observation des séances consacrées à l'oral

Les entretiens semi-directifs ont nécessité une transcription spécifique et assez simple car nous avons ciblé le contenu verbalisé par les enquêtés. En revanche, la transcription des séances enregistrées a été beaucoup plus complexe, vu d'un côté le nombre de séances (6 séances) à transcrire et d'un autre côté les interactions verbales elles-mêmes riches en alternances codiques et enfin la difficulté à transcrire l'oralité du discours. Cette transcription a été préparée en plusieurs étapes.

2.2.1. Préparatifs et procédures durant les séances

Pour chaque séance, nous avons installé en classe deux enregistreurs pour essayer de capter le maximum d'informations. De même, nous avons préparé, avant le commencement de la séance, un plan pour l'emplacement des apprenants, codé selon l'ordre de l'apparition des apprenants dans la liste alphabétique. A l'école publique, la liste des noms d'élèves est faite par ordre alphabétique des prénoms en alphabet arabe, comme par exemple : Ahmad Seif, le prénom commence par la première lettre de l'alphabet arabe, il est le premier nom dans la liste écrite en arabe sur le bulletin, et le prénom précède le nom. A l'école privée, la liste des noms suit celui des noms de famille selon l'ordre de l'alphabet français, à titre d'exemple, pour Abdel Massih Toni, son numéro est 1 dans la liste de sa classe, cette liste présente le nom de famille suivi du prénom et elle est rédigée en français sur le bulletin. Durant le déroulement de la séance, nous avons pris soin de remplir des fiches d'observation et de prendre note de tout ce qui s'est passé durant la séance y compris ce qu'on avait écrit au tableau. Enfin, nous avons pu récupérer tous les documents utilisés par le professeur durant chaque cours.

2.2.2. Conventions de transcription

Une fois les séances enregistrées, les documents organisés, nous avons pu passer à la transcription. C'est pourquoi écouter et réécouter une trentaine de fois les séances était obligatoire pour transcrire et traduire correctement. Cette phase semble importante parce que, plus les conventions sont claires plus les transcriptions sont compréhensibles. Nous avons choisi

le code de transcription adopté par le groupe IDAP¹²⁸ (mentionné auparavant au tableau 39) déjà utilisé pour nos entretiens et nous avons ajouté quelques éléments nécessaires pour traduire à l'écrit ce qui survient à l'oral, particulièrement sous l'angle du plurilinguisme.

Tableau 42 : Conventions pour la transcription des séances de l'oral

PuM PrM	Enseignante ou maitresse au secteur public Enseignante ou maitresse au secteur privé
Af Am As A12	Apprenante non identifiée Apprenant non identifié Plusieurs apprenants Apprenant identifié codé par son numéro dans la liste de classe
S1/ S4 O D1/ D2 ...	Les séances suivies de leur nombre La fiche d'observation Documents utilisés durant chaque séance
Pu Pr	Ecole publique Ecole privée
xxx	inaudible
<i>(Mots entre parenthèses en italique)</i>	Commentaire sur le non verbal
:	Allongement de la syllabe
+ ++ +++	Pause pause plus longue pause plus longue que 5 secondes
↑	Intonation montante
↓	Intonation descendante
...	Interruption d'un tour de parole
DIEU	accentuation
Par-ler	scansion
eh	hésitation
Soulignement	Chevauchement de deux tours de paroles
Caractère standard	Paroles prononcées en français
Caractères gras	Traduction de l'arabe dialectal en français
<i>Caractère gras en italique</i>	<i>Traduction de l'arabe littéral en français</i>
<u>Caractère en italique souligné</u>	<u>Traduction d'un mot en anglais</u>

¹²⁸ Interactions Didactiques et Agir Professoral du centre de recherche DILTEC (didactique des langues, des textes, des cultures) à l'université Paris III, cité par Cicurel F., 2011, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser » in P. Blanchet & P. Chardenet (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Editions des Archives Contemporaines, Paris, 323-335.

Après l'élaboration de cette grille, procéder à la transcription constitue la phase suivante, tout en sachant que la transcription entraîne plusieurs obstacles à surmonter : « *d'abord parce qu'il y a nécessairement délimitation d'un corpus, choix de séquences, ensuite parce que l'acte de transcrire est un travail long et minutieux* » (Cicurel, 2011 : 326), c'est ainsi qu'on passe des données orales enregistrées au corpus écrit.

2.2.3. *Questions de transcription et de traduction dans les observations de classe*

La transcription des séances a été assez dure et longue et cela nous a obligée à rester figée pendant des semaines, à écouter des propos et à les transcrire. Outre la transcription et ses codes, il a fallu remplir la fiche d'observation de chaque séance transcrite et insérer tous les documents utilisés en classe de langue, sans oublier de diviser la séance en tranches de cinq minutes afin d'aider le lecteur à comprendre la structure de la séance. Donc chaque séance transcrite sera munie de :

1. Documents utilisés et le matériel [D1, D2, ..] : illustrations, documents sonores transcrits, texte lu, tout ce qui a été écrit au tableau, les exercices d'exploitation, les fiches d'évaluation (les fiches, les exercices sont scannés tels qu'ils avaient été distribués aux apprenants).
2. La fiche d'observation [O] remplie par la chercheuse : thème, support, structure de la séance, interactions verbales, utilisation des alternances entre les langues.
3. La transcription de la séance [S].

De plus, chaque document utilisé durant la séance sera légendé par le numéro de la séance, comme nous allons le constater dans la partie suivante consacrée au codage des séances consacrées à l'oral. Il en est de même pour chaque interaction de la part des acteurs de la classe qui sera à son tour numérotée.

2.2.4. *Codification des séances de l'oral*

Nous allons dans la grille suivante récapituler tous les codes qui ont été utilisés dans la transcription des séances de l'oral, à travers les exemples suivants :

Tableau 43 : Exemple de codages pour les séances d'observation

Légendes	Significations
23PuS1A19	23ème interaction verbale, première séance à l'école publique, apprenant 19
67PuS2M	67 ^{ème} interaction verbale durant la deuxième séance à l'école publique de la part de la maitresse
5PrS1Af	5 ^{ème} interaction verbale durant la première séance à l'école privée de la part d'une apprenante non identifiée
PrS1O	Fiche d'observation pour la première séance à l'école privée
PuS4D1	Premier document utilisé durant la séance 4 à l'école publique

- Détails du codage pendant les séances d'oral :

Chaque séance observée a nécessité divers codages pour servir notre objectif de recherche.

Tout d'abord, pour pouvoir comprendre la transcription de la séance, elle-même, il fallait coder les documents qui y ont été utilisés et auxquels les interactions font allusion, en les insérant dans les Annexes. Les documents ont été codés D1, D2, D3... selon l'ordre de leur utilisation durant le cours, et le dernier document codé de chaque séance transcrite est celui qui présente ce que l'enseignante a écrit au tableau. A titre d'exemple, la séance 1 à l'école privée contient 5 documents :

Tableau 44 : Description des documents utilisés dans la séance S1

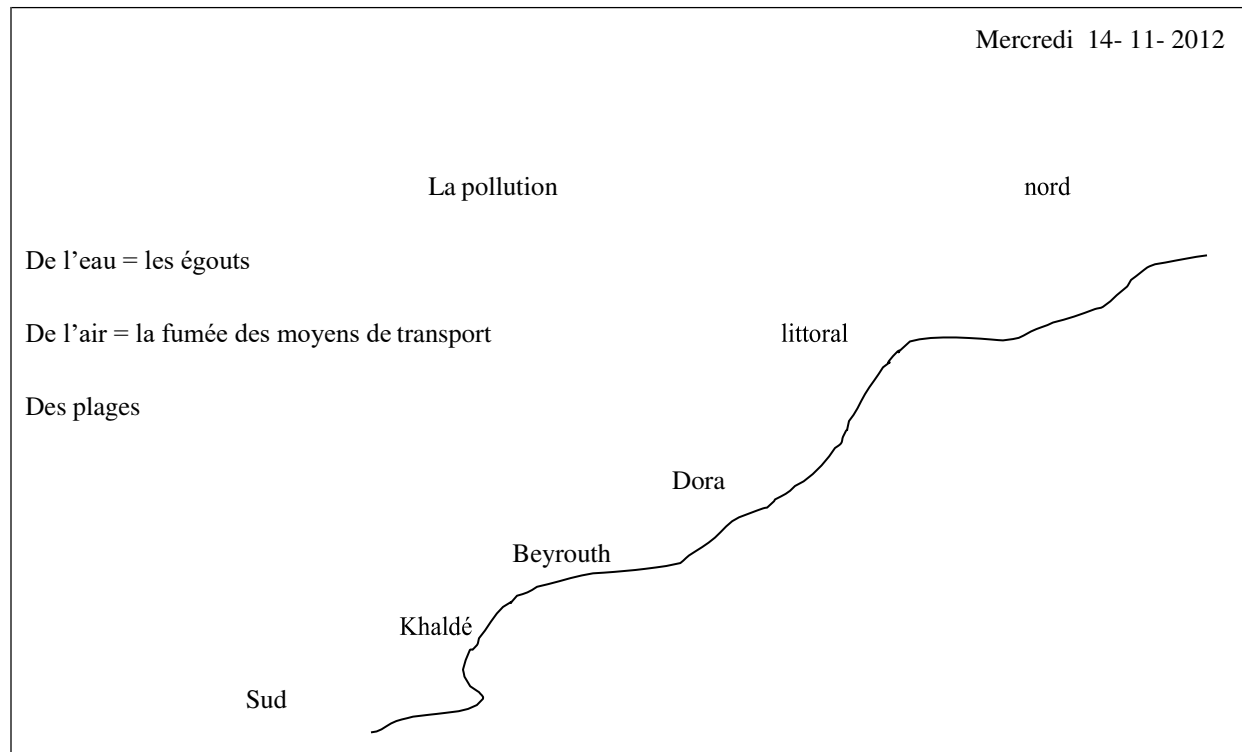
Documents utilisés pendant la S1 à l'école publique	description
PuS1D1	Titre du dossier « Environnement » écrit sur une illustration présentant le globe terrestre, en bas de page, une phrase est écrite entre deux petites illustrations, « aidons la planète bleue à se mettre au vert »
PuS1D2	Une page qui présente quatre illustrations qui présentent : la mer polluée, les fumées des usines, des égouts et un champ arrosé
PuS1D3	Transcription du document sonore
PuS1D4	Fiche de la vérification de la compréhension orale distribuée par l'enseignante puis ramassée
PuS1D5	Tout ce qui a été écrit au tableau durant la séance

Pour éclaircir nos choix, nous présentons ci-dessous deux documents prélevés dans les 5 documents utilisés lors de la séance 1, transcrite à l'école publique :

Tableau 45: Transcription du document sonore – PuSID3

Musique douce
 Voix masculine : Dossier 2↑ environnement↓
bruit du passage des véhicules
 Même voix masculine : Les problèmes de pollution du littoral de Beyrouth↑ doivent provenir + en partie des égouts + qui se déversent dans la mer↓ + au Nord↑ à Dora¹²⁹↓ + et au Sud↑ à Khaldé¹³⁰↓ + Les plages de Khaldé sont les premières attaquées.
Bruit des vagues
Dialogue entre deux jeunes voix :
 - la mer était TELLEMENT sale ↑ l'autre année qu'on n'osait pas s'y baigner
 -Les égouts dans la mer↑ + vous imaginez les maladies↑+ et les poissons↑
 - on les mange AUSSI ↑ les poissons↓
 - on nous avait promis DEUX stations d'épuration + une à côté de Khaldé + et l'autre à Dora↑ mais vous savez + ça va trainer, hein ↑...
 - alors↑ en attendant↓.

Tableau 46 : Transcription de ce qui a été écrit au tableau durant la séance 1 à l'école publique PuSID5



¹²⁹ Dora est une banlieue au Nord-Est de la capitale libanaise Beyrouth. Au niveau de l'urbanisme, cette localité comporte des zones commerciales, industrielles et résidentielles.

¹³⁰ **Khaldé** est une ville côtière de 12 kilomètres (7,5 miles) au sud de **Beyrouth**, **Liban**. La partie sud de **l'aéroport international de Beyrouth** est situé dans Khaldé, en plus d'une base aérienne libanaise. Aussi l'autoroute reliant Beyrouth et le sud du Liban traverse Khaldé. Khaldé est une ville dépourvue de toute forme de planification urbaine, et dans les dernières années, un grand nombre des espaces verts ont été remplacées par des bâtiments commerciaux et résidentiels. Quant aux industries, il y a des usines d'aluminium et de verre dans ce domaine.

De plus, avant de transcrire les interactions verbales, de noter les étapes de la séance et les gestes des acteurs, nous avons opté pour une fiche d'observation qui récapitule le thème, l'outil, les supports, la structure de la séance, le nombre d'apprenants qui ont participé et enfin le nombre de répliques contenant des alternances codiques. La structure de la séance met en lumière les étapes et leur durée (ouverture, déroulement et clôture) ainsi que les objectifs, les consignes et les compétences visées par chaque activité, en précisant les modalités du travail. Voici un exemple qui illustre ce qui précède, exemple prélevé dans la fiche d'observation de la séance PuS1 :

Tableau 47 : Fiche d'observation de la première séance à l'école publique PuS10

Date : 14/1/2012 Ecole : publique Thème : Environnement Source : manuel scolaire								
1. Structure de la séance :								
a. Ouverture : sa durée est de 33sec, elle est annoncée à l'interaction formulée par l'enseignante 1PuS1M.								
b. Déroulement du cours :								
PuS1 Activité et durée	Interactions	Outil pédago- gique	Consigne incitative	Objectif de l'enseignante	Compétences visées	Du- rée	Modalité du travail	Evéne- ment imprévu
Activité 1/ de 00 :34 à 02 :43	De 1 à 38	PuS1D1 (Page du manuel)	<i>Quel est le titre ?</i>	Faire découvrir un thème nouveau	Etre capable de dégager le thème d'après les illustrations	2 mn	Interaction prof/ apprenants	/
Activité 2/ de 02 :44 à 05 :39	De 39 à 124	PuS1D1 (Page du manuel)	<i>Qu'est - ce qu'on a écrit en bas de page ?</i>	Faire comprendre les codes des couleurs	Etre capable de mettre en relation des mots et des illustrations	3 mn	Interaction prof/ apprenants	/
Activité 3 de 05 :40 à 08 :05	De 124 à 195	PuS1D2 (illustrations)	<i>Que représen- tent les illustrations ?</i>	Développer la lecture de l'image	Analyser les éléments qui figurent dans les illustrations	3 mn	Interaction prof/ apprenants	/
Activité 4 de 08 :06 à 28 :10	De 195 A 449	PuS1D3 PuS1D5 (tableau noir, support sonore)	<i>-De quoi parle-t-on ?</i>	Savoir décoder le message sonore et trouver des solutions à un problème écologique.	Etre capable de comprendre un support sonore.	20 mn	Interaction prof/ apprenants	Interrup- tion du courant électrique
Activité 5 de 28 :11 à 39 :40	De 450 à 472	PuS1D4 (fiche d'éva- luation)	<i>Remplissez la fiche (distribuée par l'enseignante).</i>	Vérifier la C.O. via la fiche d'évaluation.	Savoir répondre correctement par écrit aux questions posées.	11mn	Travail individuel	/
c. Clôture de la séance : de 39 :41 à 43 :05 (4 mn), de l'interaction 473 à 479.								
2. Nombre total des interactions est 479 (208 pour l'enseignant et 271 pour les apprenants)								
3. Utilisation de l'arabe dans 49 interactions chez l'enseignante et dans 19 interactions chez les apprenants.								

Enfin, nous avons transcrit la séance observée selon les conventions expliquées ci-dessus. Nous avons énuméré les interactions verbales et nous avons divisé la séance en tranches de 5 minutes afin de repérer le rythme du travail dans une séance. Nous avons précisé le moment du début de chaque activité comme le présente l'exemple suivant :

Tableau 48 : Exemple de transcription de la première séance de l'oral à l'école publique

<p>Introduction :</p> <p>1PuS1P1: écoutez avant de commencer ↑ +</p> <p>00 :33</p> <p>Déroulement :</p> <p>Activité 1 :</p> <p>1PuS1P1: ouvrez vos livres à la page + dossier 2↓ +++ il a compris un titre + qui peut me dire quel est le titre du dossier 2↑</p> <p>2 PuS1A19 : environnement</p> <p>3 PuS1P1 : répète le mot</p> <p>4 PuS1A19 : - eehhh</p> <p>5 PuS1P1 : à haute voix s'il vs plaît + voix claire</p> <p>6 PuS1A19 : le titre du dossier 2 +eh + environnement</p> <p>7 PuS1P1 : ENVIRONNEMENT + Maintenant on parle xxx que ça veut dire environnement ↓ environnement↑ +++ chaque organisme ↓++ écoutez ++ avant de commencer qu'est ce qu'ils ont mis ici ↑ (<i>Elle démontre l'illustration¹³¹ qui figure dans le livre de l'apprenant</i>) regardez l'illustration+ montre quoi↑ + montre un ↑or-ga...</p> <p>8 PuS1A13 : un homme</p> <p>9 PuS1P1 : un homme + c'est-à-dire un organisme, n'est ce pas ↑ ل! alors</p> <p>10 PuS1As : oui↓</p> <p>11 PuS1P1 : chaque organisme + qui est entouré +++ nous sommes ici maintenant+ nous sommes entourés de quoi ↑</p> <p>12 PuS1A18 : de classe</p> <p>13 PuS1As : de classe de classe</p> <p>14 PuS1 P1 : de classe + des murs (<i>elle démontre le tableau</i>)</p> <p>15 PuS1As : tableau (<i>les apprenants répondent en criant</i>)</p> <p>16 PuS1P1 : mais pourquoi parler tous ensemble S.V.P. essayez de parler clairement↓ + des murs ↑ d'un tableau ↑</p> <p>17 PuS1A16 : d'un tableau</p> <p>18 PuS1P1 : oui↑ (<i>elle démontre par sa main tout ce qui est autour d'elle</i>)</p> <p>19 PuS1As : eh + eh+ lampe lampe</p> <p>20 PuS1P1 : c'est-à-dire de la lu↑ ...</p> <p>21 PuS1As : mière</p> <p>22 PuS1P1 : qu'est ce qui entre encore par la fenêtre↑ (<i>elle démontre la fenêtre</i>)</p> <p>23 PuS1A19 : de l'air + des rideaux</p> <p>24 PuS1P1 : DE L' AIR</p> <p>25 PuS1A12 : des montagnes</p> <p>26 PuS1P1 : DE L' AIR + des montagnes</p> <p>27 PuS1A18 : des arbres</p> <p>28 PuS1As : des arbres</p> <p>29 PuS1P1 : voila ل! alors chaque organisme entouré de n'importe que de l'eau + de l'air + des montagnes + des murs + des bâtiments c'est-à-dire + quoi ↑ peut-être + peut être il est près de la plage + n'est ce pas↑ ou bien dans un village + ou bien dans un + dans une ville + on appelle ça environnement + en arabe ça veut dire ↑</p> <p>30 PuS1A21 : لِّبِئْرِ l'environnement</p>
--

¹³¹ Document 1 : PuS1D1.

31 PuS1P1 : **البيئة** *l'environnement* n'est-ce pas ↑
 32 PuS1As : oui
 33 PuS1P1 : **البيئة** *allez-y* vs savez que + les citadins + les + ceux + les citadins c'est-à-dire + ceux qui habitent en ville
 ↑ +++ **البيئة** *le* **البيئة** *leur entourage* c'est pas comme ns ↓ nous sommes en village + n'est ce pas ↑ nous sommes entourés d'arbres + fruitiers +++ des champs des prairies ↑ des montagnes ↑ peut être des rivières + de l'eau de la mer + Mais est-ce que les citadins ↑ c'est-à-dire les habitants de ville + leur entourage + leur environnement sont comme nous ↑ + non ↓
 34 PuS1As : non
 35 PuS1P1 : Maintenant + **البيئة** *alors* comme titre + on a environnement que ça veut dire environnement en arabe ↑
 36 PuS1A13 : **البيئة** *l'environnement*
 37 PuS1P1 : **البيئة** *alors* ce dossier a comme titre en- vi- ron-ne ...
 38 PuS1As : ment

02 :43
 Activité 2
 39 PuS1P1 : avant de commencer encore + regardez les illustrations +++ relevez la page +++ premièrement la couleur ↓+ on a écrit (*elle lit*) "aidons la ↑ ..." qu'est-ce qu'on a écrit ↑+ en bas de la page ↑

Après avoir présenté nos outils de transcription et d'enquête, nous allons évoquer notre dernier outil qui est la fiche langagière et la façon avec laquelle nous l'avons transcrite.

2.3. Phases de transcription des fiches langagières des apprenants

Nous rappelons que le but des fiches langagières était de recueillir quelques données biographiques et langagières sur les enquêtés. L'écrit offre une distanciation entre l'auteur et son récit. La fiche langagière individuelle est apte à mettre en lumière des phénomènes collectifs : « *l'étude de cas nous permet [...] d'appréhender des phénomènes collectifs à travers des expressions individuelles* » (Tomc, Totozani & Jeannot, 2012 : 102). Nous avons opté pour cette modalité de recueil de données par écrit dont les phases sont au nombre de deux : faire remplir une fiche par les apprenants puis traduire quelques informations données en arabe sur la fiche elle-même. Ces fiches n'ont pas la prétention de remplir le rôle des biographies langagières traditionnelles recueillies par entretiens semi directifs.

2.3.1. Remplir les fiches langagières

Tous les apprenants (21 à l'école publique et 29 à l'école privée) ont rempli une fiche langagière. Mais nous en avons gardé 20 (10 de chaque école), afin de constituer notre corpus. Les fiches choisies ont été remplies par ceux qui ont été interviewés et les huit autres ont été choisis pour leur penchant pour l'apprentissage des langues. Pour remplir les fiches, les apprenants avaient le choix entre l'arabe dialectal, l'arabe littéral, le français et l'anglais.

Toutes les fiches ont été scannées telles qu'elles ont été remplies par les apprenants. En général, ils ont utilisé à l'écrit l'arabe dialectal qui n'est pas ordinairement utilisé à l'école mais seulement dans la vie courante. De même, quelques mots d'anglais ont été employés. Donc, un plurilinguisme « léger » a été utilisé par les apprenants pour nous informer de leurs parcours linguistiques, leurs projets d'avenir ainsi que rendre compte de leur niveau social. Chaque fiche ne portera pas le nom de l'apprenant mais son numéro selon la liste alphabétique de sa classe. Pour pouvoir lire notre corpus, établir une grille de convention s'est, une fois de plus, avéré indispensable.

2.3.2. Traduire

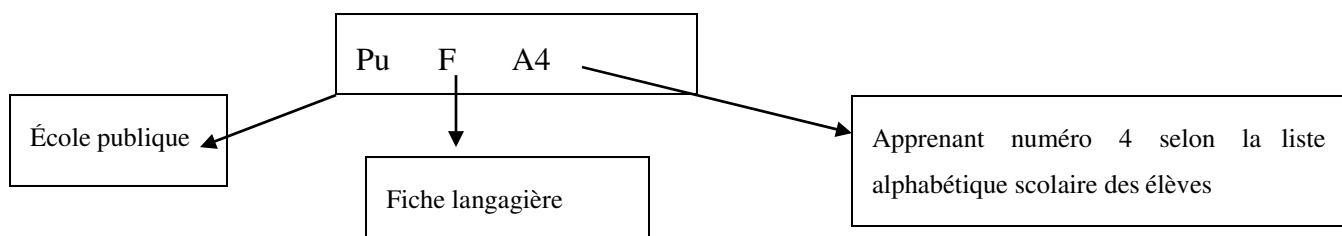
Chaque fiche scannée renferme les réponses telles que les apprenants l'ont rédigées sur la fiche. Quelques apprenants ont utilisé la langue arabe (dialectal ou littéral) pour répondre, nous avons traduit, à la main, en couleur verte, les termes sur la fiche elle-même. Nous avons codé également les fiches comme le démontre le tableau suivant (le nouveau code **F** désigne la fiche langagière) :

Tableau 49 : Codes adoptés dans la transcription des fiches langagières

Légendes	significations
Pu	Ecole publique
Pr	Ecole privée
A 1, A 3	Apprenant selon le numéro de sa liste
F	Fiche langagière

Après avoir présenté les codes propres à la fiche langagière, nous citons un exemple du codage pour l'expliquer :

Figure 21 : Explicitation du codage des fiches langagières



Enfin, il était nécessaire de mettre les données recueillies en tableaux afin de les analyser longitudinalement et verticalement, en visant une étude sociolinguistique propre à chacun des deux milieux sociaux puis une autre comparative.

Au final, notre corpus est composé des éléments suivants :

Tableau 50 : Les éléments du corpus

Ecole privée	9 entretiens transcrits et traduits: 1 avec le directeur 2 avec la même enseignante 1 avec 6 apprenants
	3 séances d'oral transcrites et traduites, chaque séance contient: les documents utilisés, fiche d'observation décrivant la structure de la séance et ce qui a été écrit au tableau.
	10 fiches langagières remplies par les apprenants et scannées après avoir traduit sur la fiche elle-même l'arabe et l'anglais
Ecole publique	9 entretiens transcrits et traduits : 1 avec le directeur 2 avec la même enseignante 1 avec 6 apprenants
	3 séances d'oral transcrites et traduites, chaque séance contient: les documents utilisés, fiche d'observation décrivant la structure de la séance et ce qui a été écrit au tableau.
	10 fiches langagières remplies par les apprenants et scannées après avoir traduit sur la fiche elle-même l'arabe et l'anglais

Donc, nous avons 18 entretiens semi-directifs transcrits et traduits, 6 séances observées transcrites et traduites et 20 fiches langagières traduites puis scannées, sans oublier que pour analyser les manuels nous avons scanné quelques pages sélectionnés des manuels scolaires et inséré dans une annexe.

3. Conclusion

Pour conclure, nous pouvons reprendre les paroles de Francine Cicurel pour qui la transcription des échanges et l'analyse détaillée « *aident à mettre en lumière les événements de la classe en permettant leur archivage, leur compréhension et leur interprétation* » (Cicurel, 2011 : 14). Mais n'oublions pas aussi que les fiches langagières ainsi que les entretiens transcrits seront un champ fertile pour l'analyse. Il faut faire une analyse globale où la synergie entre les différents entretiens et les différents contextes donnera, nous l'espérons, des résultats significatifs.

CHAPITRE 3 : Construction du corpus et méthode d'analyse

Notre problématique qui vise à analyser l'enseignement/ apprentissage de l'oral sur deux terrains différents au Liban, entre autres sous l'angle des pratiques enseignantes et des alternances codiques, nous a poussée à recueillir les données par divers moyens d'enquête. Ces données transcrites et codifiées sont organisées dans un corpus final qui sera soumis à diverses méthodes d'analyse.

1. Construction du corpus

Dans le but de vérifier nos hypothèses, nous avons décidé de répartir les données transcrites en un corpus fait de 6 éléments observables et qui seront mis en relation par l'analyse. Voilà la synthèse des éléments présentés dans le chapitre précédent :

1.1. Corpus 1 et 2 : Entretiens semi-directifs transcrits (annexes 1 et 2)

- Le corpus 1 est fait des entretiens semi-directifs réalisés dans le secteur public : le directeur, l'enseignante et les apprenants. Il est constitué de 9 entretiens ordonnés de la manière suivante :
 - a. Entretien avec le directeur de l'école publique : PuED
 - b. Premier entretien avec la maitresse de la classe d'EB7 à l'école publique : PuE1M
 - c. Deuxième entretien avec la même maitresse en fin d'année : PuE2M
 - d. Entretiens avec les six apprenants qui sont classés par ordre alphabétique selon la liste des noms de leur école: PuEA1, PuEA12, PuEA13, PuEA17, PuEA19, PuEA20.

- Le corpus 2 est fait des entretiens semi-directifs effectués dans l'école privée. Il suit le même agencement que le corpus 1 :
 - a. Entretien avec le directeur de l'école privée : PrED
 - b. Premier entretien avec la maitresse de la classe d'EB7 à l'école privée : PrE1M
 - c. Deuxième entretien avec la même maitresse en fin d'année : PrE2M
 - d. Entretiens avec les six apprenants qui sont classés par ordre alphabétique de la liste des noms de leur école: PrEA1, PrEA2, PrEA4, PrEA9, PrEA19, PrEA21.

1.2. Corpus 3 et 4 : observations de classe transcrites et les fiches d'observation (annexes 3 et 4)

- Le corpus 3 est fait de la transcription des 3 séances d'oral observées à l'école publique. Chaque séance transcrite est précédée de sa fiche d'observation ainsi que des documents utilisés durant son déroulement. Les séances sont codifiées : PuS1, PuS3, PuS4.
- Le corpus 4 contient la transcription des 3 séances suivantes PrS1, PrS5, PrS7 qui se sont déroulées à l'école privée. Chaque séance transcrite est précédée de sa fiche d'observation ainsi que des documents utilisés durant son déroulement.

Chaque séance contient par ordre PuS1: les documents utilisés en classe PuS1D, la fiche d'observation PuS1O et la séance transcrite. Les documents sont numérotés selon l'ordre de leur utilisation en classe tandis que le dernier document de chaque séance est le contenu de ce qui a été écrit au tableau.

1.3. Corpus 5 et 6 : 20 fiches langagières (annexes 5 et 6)

- Corpus 5 :

Ce corpus est fait des fiches langagières des apprenants du secteur public. Il est composé de 10 fiches remplies par les apprenants, chacune suivie de sa transcription et de sa traduction. L'ordre des fiches respecte l'ordre des apprenants dans la liste alphabétique de leur classe à l'école.

Le corpus 5 contient ainsi : PuFA1, PuFA9, PuFA12, PuFA13, PuFA14, PuFA15, PuFA16, PuFA17, PuFA19, PuFA20.

- Corpus 6 :

Ce corpus contient les fiches langagières des apprenants du secteur privé. L'ordre des fiches langagières respecte celui de leur nom dans la liste de la classe et cela de la manière suivante : PrFA1, PrFA2, PrFA3, PrFA4, PrFA9, PrFA12, PrBF18, PrFA19, PrFA21, PrFA26. Il faut mentionner que nous avons opté pour la traduction sur la fiche elle-même, à la main afin d'éviter d'allonger le corpus et d'ajouter 40 pages. Les fiches ont été scannées telle quelles avec la traduction.

1.4. Le corpus final en tableau

Nous allons présenter notre corpus final sous forme de tableau mettant en lumière ses éléments constitutifs ainsi que les objectifs visés.

Tableau 51 : Eléments constitutifs du corpus final et objectifs

Corpus	Terrains d'enquête	Eléments constitutifs de chaque terrain	Objectifs
1	Ecole publique	9 entretiens : - 1 avec le directeur - 2 avec l'enseignante - 6 avec 6 apprenants	Recueillir les représentations des langues Comprendre le rôle du français dans la vie quotidienne et scolaire. Comprendre le rôle de l'oral.
2	Ecole privée	9 entretiens : - avec le directeur - 2 avec l'enseignante - 6 apprenants	Etudier les interactions verbales en classe Analyser le plurilinguisme social et scolaire Comparer les deux terrains
3	Ecole publique	3 séances observées	Observer l'enseignement / apprentissage de l'oral Interpréter les stratégies adoptées par les acteurs de la classe lors de l'oral Examiner le système d'évaluation de l'oral Etudier les pratiques langagières
4	Ecole privée	3 séances observées	Analyser les alternances codiques : fréquence, moments d'utilisation, causes d'emploi Décrire la motivation des apprenants Décrire l'attitude de l'enseignante Comparer les deux terrains
5	Ecole publique	10 fiches langagières	Etudier les rapports entre les langues Interpréter le parcours linguistique des apprenants Savoir le niveau culturel et social des parents
6	Ecole privée	10 fiches langagières	Savoir les projets d'avenir des apprenants concernant les langues et les voyages Comparer les deux terrains

1.5. Mise en cohérence hypothèses/ corpus

Nous avons donc construit un corpus complexe. Nous envisageons de l'utiliser de la manière suivante :

Tableau 52 : Corrélation entre hypothèse et éléments de réponse trouvés dans les corpus

L'hypothèse / Les sous-hypothèses	Eléments de réponse
L'oral n'est pas enseigné de la même façon dans toutes les écoles	Corpus 1, 2, 3, 4
Les stratégies adoptées à l'oral en classe	Corpus 1, 2, 3, 4
les documents choisis durant la séance d'oral	Corpus 1, 2, 3, 4 et annexe 7 ¹³²
Les représentations des acteurs sur les langues	Corpus 1, 2, 5, 6.
La place le plurilinguisme social	Corpus 1, 2, 5, 6.
Le rôle du plurilinguisme scolaire	Corpus 1,2, 3, 4.
L'emploi des alternances codiques en classe et notamment le recours au dialecte libanais	Corpus 1, 2, 3, 4
L'influence du milieu social sur les usages et les représentations des langues chez les apprenants	Corpus 1, 2, 5, 6.
Les points communs et les points divergents entre les deux terrains en ce qui concerne : <ul style="list-style-type: none"> • l'oral enseignement/ apprentissage • le plurilinguisme • l'influence du milieu social sur les usages et les représentations des langues 	Corpus 1, 3, 5 par rapport aux corpus 2, 4, 6

Après avoir construit notre corpus final à partir de notre recueil des données, il a fallu construire nos outils d'analyse et de comparaison.

2. Méthodologie d'analyse

Notre recherche a pour premier objectif d'observer les pratiques d'enseignement/ apprentissage de l'oral ainsi que leur lien avec le plurilinguisme dans deux écoles libanaises de Zgharta et de El Minié ; en deuxième lieu elle ambitionne de comparer ces deux terrains sur les plans social, didactique et linguistique. C'est pourquoi nous allons analyser tout d'abord les entretiens, les observations de classe et les fiches langagières sur chaque terrain, puis nous allons procéder à l'analyse comparative, sans oublier que nous allons étudier aussi les activités consacrées à l'oral dans les manuels scolaires.

¹³² Annexe 7 : contient quelques pages scannées des manuels scolaires adoptés dans les 2 écoles, ces pages sont nécessaires pour pouvoir expliquer au lecteur le contenu des activités et des leçons consacrées à l'oral.

Structure de l'analyse

Notre analyse se fonde sur trois axes : l'oral, le plurilinguisme et le milieu social et culturel. La première étape sera consacrée à l'enseignement de l'oral. Notre méthode d'analyse s'exerce à deux niveaux : un niveau micro qui est une analyse des actes de langage et des gestes professionnels du professeur dans sa classe concernant l'oral en particulier, et un niveau transversal qui est la comparaison des pratiques des enseignants dans les deux établissements. Ensuite, une étude comparative mettra en lumière les divergences et les convergences au niveau de l'enseignement/ apprentissage de l'oral sur les deux terrains d'enquête.

La deuxième étape étudiera les manifestations du plurilinguisme à travers les entretiens, les fiches langagières et les séances observées dans chaque école. Elle sera suivie de la comparaison de ce phénomène entre les deux terrains.

La troisième étape sera consacrée aux langues, à leur statut, à leurs contextes d'utilisation et aux représentations auxquelles elles donnent lieu. Ajoutons que, dans ces trois étapes, nous mettrons face à face les déclarations des acteurs de l'école et leurs pratiques dans la classe. Nous analyserons ces axes dans chaque école puis nous entamerons une étude comparative concernant les deux milieux sociaux observés.

Contenu des annexes

Tout notre corpus a été réuni dans le volume d'annexes, en voici la récapitulation :

Annexe 1 : corpus 1- 9 entretiens dans le secteur public

- Entretien 1: avec le directeur de l'école publique PuED (page 5).
- Entretien 2: premier entretien avec la maitresse à l'école publique PuE1M (page 15).
- Entretien 3: deuxième entretien avec la même maitresse à l'école publique PuE2M (p.23).
- Entretien 4 : avec l'apprenant 1 du secteur public PuEA1 (p. 25).
- Entretien 5 : avec l'apprenant 12 du secteur public PuEA12 (p. 30).
- Entretien 6 : avec l'apprenant 13 du secteur public PuEA13 (p. 33).
- Entretien 7 : avec l'apprenant 18 du secteur public PuEA17 (p. 38).
- Entretien 8 : avec l'apprenant 19 du secteur public PuEA19 (p. 41).
- Entretien 9 : avec l'apprenant 20 du secteur public PuEA20 (p. 46).

Annexe 2 : corpus 2 - 9 entretiens dans le secteur privé

- Entretien 1 : avec le directeur de l'école privée PrED (page 49).
- Entretien 2 : premier entretien avec la maîtresse à l'école privée PrE1M (p. 53).
- Entretien 3 : deuxième entretien avec la même maîtresse à l'école privée PrE2M (p. 58).
- Entretien 4 : avec l'apprenant 1 du secteur privé PrEA1 (p. 62).
- Entretien 5 : avec l'apprenant 2 du secteur privé PrEA2 (p. 65).
- Entretien 6 : avec l'apprenant 4 du secteur privé PrEA4 (p. 70).
- Entretien 7 : avec l'apprenant 9 du secteur privé PrEA9 (p. 75).
- Entretien 8 : avec l'apprenant 19 du secteur privé PrEA19 (p. 80).
- Entretien 9 : avec l'apprenant 21 du secteur privé PrEA21 (p. 84).

Annexe 3 : corpus 3 - 3 séances observées à l'école publique, documents utilisés lors de la séance + fiche d'observation.

- Séance 1:
 - PuS1D1, PuS1D2...= documents utilisés durant la séance 1 à l'école publique (p. 89).
 - PuS1O = la fiche d'observation de la séance 1 à l'école publique (p. 94).
 - PuS1= transcription de la séance 1 à l'école publique, les apprenants sont codifiés : As, Af, Am, A2, A3, A4... / l'enseignante par M (p. 94).
- Séance 3: PuS3/ PuS3O/ PuS3D1, PuS3D2 (p. 108).
- Séance 4: PuS4/ PuS4O/ PuS4D1, PuS4D2 (p. 135).

Annexe 4 : corpus 4 - 3 séances observées à l'école privée, des documents utilisés lors de la séance + fiche d'observation.

- Séance 1:
 - PrS1D1, PrS1D2...= documents utilisés durant la séance 1 à l'école privée (p. 155).
 - PrS1O = la fiche d'observation de la séance 1 à l'école privée (p. 158).
 - PrS1= transcription de la séance 1 à l'école privée, les apprenants sont codifiés : As, Af, Am, A2, A3, A4... / l'enseignante par M (p. 159).
- Séance 5: PrS5/ PrS5O/ PrS5D1, PrS5D2 (p. 173).
- Séance 7: PrS7/ PrS7O/ PrS7D1, PrS7D2 (p. 198).

Annexe 5 : corpus 5 – 10 fiches langagières à l'école publique

- Fiche langagière 1: PuFA1 (p. 217)
- Fiche langagière 2: PuFA9 (p. 219)
- Fiche langagière 3: PuFA12 (p. 221)
- Fiche langagière 4: PuFA13 (p. 223)
- Fiche langagière 5: PuFA14 (p. 225)
- Fiche langagière 6: PuFA15 (p. 227)
- Fiche langagière 7: PuFA16 (p. 229)
- Fiche langagière 8: PuFA17 (p.231)
- Fiche langagière 9: PuFA19 (p. 233)
- Fiche langagière 10: PuFA20 (p. 235).

Annexe 6 : corpus 6 - 10 fiches langagières effectuées à l'école privée

- Fiche langagière 1: PrFA1 (p. 237)
- Fiche langagière 2: PrFA2 (p. 239)
- Fiche langagière 3: PrFA3 (p. 241)
- Fiche langagière 4: PrFA4 (p. 243)
- Fiche langagière 5: PrFA9 (p. 245)
- Fiche langagière 6: PrFA12 (p. 247)
- Fiche langagière 7: PrFA18 (p. 249)
- Fiche langagière 8: PrFA19 (p. 251)
- Fiche langagière 9: PrFA21 (p. 253)
- Fiche langagière 10: PrFA26 (p. 255).

Annexe 7 : Cartes, supports d'oral, plan des classe et tableaux récapitulatifs des séances observées

- Plusieurs cartes concernant le Liban (pp. 257-259)
- Supports de l'oral, pages sélectionnés des manuels scolaires (pp. 260 à 269)
- Plan des classes et des salles dans les 2 écoles (pp. 270-274)
- Tableaux récapitulatifs des caractéristiques des 20 séances observées (pp. 275-278).

Annexe 8 : L'analyse de l'enquête préliminaire

L'annexe 8 (p. 279) contient les analyses de l'enquête préliminaire qui ont été à la base de la conception de l'enquête centrale. Cette analyse cible les informations recueillies de nos enquêtés lors des entretiens semi-directifs avec 8 apprenants de la classe d'EB7 et 6 enseignantes de langue française de toutes les classes. Les enseignantes et les apprenants ont traité les thèmes suivants : la didactique de l'oral, le plurilinguisme et les pratiques langagières en classe.

2.3. Outils d'analyse

Nous présentons ci-dessous les outils choisis pour analyser les corpus de notre recherche.

2.3.1. Outils d'analyse des corpus 1 et 2

Les corpus des entretiens constituent « *l'ensemble des discours produits par les interviewers et les interviewés, retranscrits de manière littérale* » (Blanchet & Gotman, 1992 : 91). Pour ces deux corpus, nous allons procéder à une analyse thématique qui constitue l'aspect fondamental de l'interaction verbale, et nous pouvons répéter avec Blanchet et Gotman que « *les thèmes constituent le cadre stable de l'analyse de tous les entretiens* » (1992 : 98). Afin de mettre en lumière les représentations des langues dans le cadre scolaire et en particulier celles du français, sans oublier l'enseignement de l'oral et le plurilinguisme, nous avons choisi l'analyse qui

« consiste à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets. Elle est donc une première forme de catégorisation appliquée à un corpus » (Mucchielli, 2009 : 284).

Les thèmes sont : la pratique des langues dans le milieu social et scolaire, l'enseignement /apprentissage de l'oral, le curriculum du français, la différence entre le secteur privé et public et les conditions de recrutement des professeurs et enfin le plurilinguisme social et scolaire.

Après l'analyse thématique verticale, nous ferons une deuxième horizontale qui « *relève les différentes formes sous lesquelles le même thème apparaît d'un sujet à l'autre* » (Blanchet & Gotman, 1992 : 98) pour comparer l'enseignement / apprentissage de l'oral dans deux contextes différents institutionnellement et socialement, l'attitude envers l'emploi du plurilinguisme dans

les deux contextes, et l'impact du niveau social sur l'apprentissage des langues. Puisque nous avons fait deux entretiens avec chaque enseignante, l'un au début de l'année scolaire et le deuxième à la fin, nous allons comparer entre le dire et le faire, entre les paroles des enseignantes et leurs actions en classe. Donc, l'analyse des discours

« consiste à sélectionner et extraire les données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits [et] L'analyse par entretien permet de déceler le mode d'engendrement singulier des processus [...] qu'il soit cognitif ou biographique » (Blanchet & Gotman, 1992 : 91-96).

Cette approche thématique permettra donc la comparaison entre les deux lieux d'enquête.

2.3.2. Outils d'analyse des corpus 3 et 4

Pour les observations de classe, notre méthode d'analyse s'exerce à 3 niveaux : un niveau « macro », un niveau « micro » et un gros plan. L'analyse structurelle ou analyse « macro » va cibler le déroulement des séances de l'oral, les différentes phases des séances, les compétences développées, la place de la langue maternelle ainsi que la place de l'écrit. La 2^{ème} dimension de l'analyse de ces corpus est celle « micro » qui vise les tours de parole chez les actants de la classe et les actes de parole. Les alternances codiques y seront analysées aussi avec la syntaxe des interventions formulées par les apprenants et la façon avec laquelle ces derniers sont évalués par l'enseignant au sein des cours d'oral animés dans les deux écoles. En outre, l'analyse des observations de classe débouche sur une étude en gros plan qui met en exergue deux séances d'oral, une séance choisie de chaque terrain d'enquête. Cette analyse vise à mettre en évidence le déroulement de l'enseignement / apprentissage de l'oral dans les deux secteurs éducatifs ainsi que les stratégies adoptées par les enseignants et leurs gestes professionnels. De même, les attitudes et les actes de parole relatifs aux apprenants sont à leur tour analysés. Enfin, toute cette analyse est ponctuée par une transversale visant la comparaison entre les deux terrains d'enquête.

2.3.3. Outils d'analyse des corpus 5 et 6

Etudier les biographies langagières cible les représentations des langues et le parcours linguistique des apprenants ainsi que leur profil social. Pour les analyser, nous allons choisir l'analyse thématique puis comparative. L'analyse thématique est susceptible de braquer la

lumière tout d'abord sur le portrait social des apprenants : lieu de vie, religion, loisirs et profession des parents. Ensuite les pratiques des langues et leurs représentations acquièrent une place dans l'analyse à travers leurs propos concernant leurs attitudes et celles de leurs parents envers les langues.

2.3.4. Outils d'analyse des manuels scolaires (annexe 7)

Pour analyser la partie des manuels scolaires qui vise l'oral, nous nous sommes basée sur les compétences orales qui y sont développées. Nous avons analysé la place de l'oral dans le curriculum libanais, puis dans les deux manuels scolaires adoptés ainsi que les activités proposées et leurs consignes. Enfin, les supports ajoutés durant les cours d'oral soit au niveau des consignes soit au niveau des activités sont analysés également.

2.4. Conclusion

Toutes ces analyses sont faites dans le but d'aboutir à une meilleure connaissance de l'enseignement/ apprentissage de l'oral ainsi que de celle du plurilinguisme, à la fois par le discours des acteurs concernés et par l'observation de leurs pratiques. Chaque analyse aboutit à une mise en parallèle, à une comparaison entre les deux écoles : publique et privée.

Après avoir présenté la manière avec laquelle nous avons constitué notre corpus et les outils d'analyse, nous allons procéder à la phase d'analyse. Il faudrait insister sur le fait que ces 4 analyses de « mise à plat » devront ensuite être mises en relation et en synergie pour pouvoir en comparer les différents éléments afin de répondre à notre problématique de départ.

RESUME :

Cette recherche a pour objet l'enseignement de l'oral en langue française au Liban, dans deux secteurs éducatifs différents (public et privé), et dans une société plurilingue où les différences sociales, les pratiques langagières et religieuses ne sont pas uniformes. Quels sont les paramètres qui déterminent l'enseignement / apprentissage de l'oral et ses variations au Liban ? Pour répondre à cette problématique, nous avons construit un corpus complexe constitué de 6 séances d'oral observées dans deux écoles libanaises (publique et privée) soit primaire et collège en France. De plus, nous avons effectué des entretiens semi-directifs avec des enseignantes, des apprenants ainsi qu'avec les directeurs des deux établissements scolaires. Nous avons de même invité les apprenants à remplir des fiches langagières pour faire apparaître leur religion, leur origine, leur niveau social et culturel ainsi que leur histoire et leurs représentations des langues. Nous avons traduit et transcrit, puis analysé les données recueillies, en mobilisant des outils d'investigation pluriels, fédérés par l'engagement dans une démarche sociolinguistique et didactique de l'oral. Il s'agira de démontrer que multiples sont les facteurs qui influent sur l'enseignement / apprentissage de l'oral en français au Liban et qu'ils varient d'un contexte à un autre. Notre recherche débouche sur des propositions de formation pour les enseignants libanais, pour qui l'enseignement de l'oral est encore un domaine très nouveau.

Mots clés : plurilinguisme, didactique de l'oral, alternances codiques, agir professionnel, interactions verbales.

ملخص:

تتناول هذه الدراسة "تعليم اللغة الفرنسية شفهيًا في لبنان" في قطاعين تربويين مختلفين (رسمي وخاص)، حيث المجتمع متعدّد اللغات وتتنوّع فيه وجوه الفروقات الاجتماعية واستعمالات اللغة والممارسات الدينية. فما هي المعايير التي توجّه عملية "التعليم والتعلّم" الشفهي ومختلف أشكاله في لبنان؟ من أجل النظر في هذه الإشكالية عملنا على تكوين "مادّة دراسة" مركّبة عبر ستّ حصص تدريسية عاينّاها في مدرستين لبنانيتين، واحدة رسمية والأخرى خاصّة. كما أجرينا مقابلات شبه توجيهية مع معلّمين ومتعلّمين وكذلك مع مديري المدرستين. ثمّ طلبنا إلى المتعلّمين أن يملأوا استمارات لغوية بما يسمح بتبيّن انتمائهم الديني وأصولهم ومستواهم الاجتماعي والثقافي إضافة إلى سيرتهم وتصوراتهم عن اللغات. ثمّ قمنا بتدوين المعطيات المجمّعة وترجمتها وحلّلناها موظّفين عدّة وسائل استقصائية وحدنا بينها عبر التزامنا مساراً أخذ بعين الاعتبار الوضع الاجتماعي اللغوي وفنّ التعليم الشفهي. والغاية هي أن نبرهن على أنّ هناك عوامل كثيرة تؤثر على عملية تعليم وتعلّم اللغة الفرنسية شفهيًا في لبنان، وأنها تتنوّع بين ظرف وآخر. وأفضت دراستنا هذه إلى تقديم اقتراحات لإعداد المعلّمين اللبنانيين إذ إن التعليم بالطريقة الشفهية ما يزال مجالاً جديداً عليهم.

عبارات مفاتيح : التعدّدية اللغوية، فنّ تعليم الشفهي، لغة من التحول إلى اخرى، المسلكية المهنية، التفاعلات الكلامية.



THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON

opérée au sein de

UNIVERSITE JEAN MONNET DE SAINT ETIENNE

Arts, Lettres et Langues - Département FLE

UNIVERSITE DE BALAMAND

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Département de Langue et de Littérature françaises

THESE en Sciences du Langage

présentée et soutenue publiquement le 15/12/2016 par

Paulette AYOUB

**L'enseignement du français oral en contexte plurilingue libanais :
étude comparative**

sous la co-tutelle de

Marielle RISPAIL, Université Jean Monnet de Saint Etienne – France

Carla SERHAN, Université de Balamand – Liban

Volume 2

Rapporteurs -e-s :

FINTZ Claude, Université Grenoble 2 - France

OSSEIRAN Leila, Université Libanaise - Beyrouth

Membres du jury :

BIICHLÉ Luc, Université d'Avignon - France

DINVAUT Annemarie, Université d'Avignon - France

OSSEIRAN Leila, Université Libanaise - Beyrouth

RISPAIL Marielle, Université Jean Monnet de Saint Etienne - France

SERHAN Carla, Université de Balamand - Liban

TOTOZANI Marine, Université Jean Monnet de Saint Etienne – France

SECTION II : ANALYSE DU CORPUS

Maintenant que nous avons fixé le cadrage contextuel, conceptuel et méthodologique de notre recherche dans la section I, nous allons pouvoir tester la validité de nos hypothèses et la pertinence de notre problématique à travers l'analyse de notre corpus dans la section II.

Cette **section II** sera divisée en deux grandes parties subdivisées à leur tour en 4 chapitres. **La partie 1, intitulée « analyse thématique »**, est consacrée à l'analyse du corpus et à l'étude des informations recueillies *via les fiches langagières* remplies par les apprenants et *via les entretiens semi-directifs* exécutés avec le directeur, l'enseignante et les 6 apprenants des deux terrains d'enquête. En outre, cette analyse cible également **les supports de l'oral dans les manuels ou ajoutés** par les enseignantes ainsi que **les observations enregistrées des séances de l'oral**. Tandis que **la partie 2 intitulée « synthèse des résultats »** visera **le croisement** des différentes analyses notamment **le plurilinguisme** ainsi qu'elle donnera une **réponse à la problématique afin de d'infirmer ou de confirmer les hypothèses proposées**. D'autre part, le dernier chapitre offrira **une proposition de formation pour les enseignants de l'oral au Liban**.

PARTIE 1 : ANALYSE THÉMATIQUE ET DIDACTIQUE

C'est en étudiant finement les fiches langagières réunies, les notes enregistrées et prises pendant notre observation de classe et en faisant une étude du contenu des manuels scolaires relatifs à l'oral ainsi que des entretiens réalisés dans les deux terrains d'enquête que nous allons essayer d'analyser :

- la place de l'oral dans l'enseignement actuel du français au Liban,
- les représentations dont il est l'objet de la part des acteurs des écoles,
- la formation initiale et continue des enseignants de langue française,
- la place du plurilinguisme dans le vécu social et scolaire des apprenants et des enseignants libanais,
- les similitudes et les dissemblances qui pourraient surgir entre les deux écoles choisies appartenant aux deux secteurs éducatifs libanais : public et privé.

Dans cette partie centrale de l'analyse, nous aborderons les supports utilisés durant les séances d'oral tout au long de l'année scolaire. Puis, nous étudierons notre corpus qui est composé d'entretiens semi-directifs, d'observations de classe et de fiches langagières remplies par les apprenants.

C'est pourquoi nous adopterons, pour analyser les données, l'ordre qui suit :

1. les fiches langagières remplies par les apprenants des deux secteurs scolaires libanais visant le côté social, religieux et culturel des apprenants ainsi que leurs représentations vis-à-vis les langues,
2. les entretiens avec les enquêtés dans les deux terrains afin de mettre en lumière les pratiques des langues chez les enquêtés, les alternances codiques effectuées, le plurilinguisme social et scolaire ainsi que la place de l'oral et sa structuration en classe face à l'écrit,

3. les supports utilisés à l'oral dans les deux terrains d'enquête : les manuels adoptés dans les deux écoles et les ajouts proposés par les enseignantes,
4. les observations de classe à travers les grilles et les transcriptions des interactions verbales dans les deux écoles selon trois types d'analyse : l'analyse structurelle générale appelée « macro », l'analyse détaillée ou « micro » et l'analyse en gros plan des deux séances particulières.

Nous espérons ainsi pouvoir décrire les variations de l'enseignement de l'oral dans les classes, le déroulement des interactions verbales et la place du plurilinguisme et de ses représentations dans ces pratiques. Nous notons également que cette partie sera suivie d'une deuxième analytique et ayant comme titre « synthèse des résultats ».

CHAPITRE 1 : Analyse des fiches langagières

La conception de la fiche langagière a été inspirée du Portfolio¹³³ européen des langues qui propose à l'apprenant « *de mettre en valeur ce qui, dans les différents contextes de sa vie, a contribué à son apprentissage des langues* » (Molinié, 2006 : 7). La fiche langagière, que nous avons proposée aux apprenants, repose sur 3 dimensions, il s'agit tout d'abord d'une orientation qui prend en compte « *les atouts plurilingues* » (Castellotti & Moore, 2006 : 54) des apprenants, puis d'une vision favorisant le développement d'une conscience réflexive sur l'apprentissage et l'usage des langues à plusieurs niveaux et enfin d'une prise en considération du facteur socio-économique et culturel des parents des apprenants.

Les fiches langagières¹³⁴ remplies par les apprenants de la classe d'EB7, dans les deux écoles, privée et publique, choisies pour l'enquête nous offrent des informations authentiques sur le plurilinguisme et les pratiques des langues et les rapports qu'entretiennent les apprenants avec les langues. Elles renferment des questions qui sont susceptibles de procurer des notions relatives au côté social, économique, culturel ainsi que religieux des apprenants. Nous avons choisi d'analyser 10 fiches langagières de chaque terrain dans le but de dresser le portrait social des apprenants. Ensuite nous braquons la lumière sur l'analyse des 12 fiches langagières (6 fiches de chaque classe) qui appartiennent aux apprenants qui ont été interviewés dans les entretiens semi-directifs des deux écoles. Nous avons opté pour ce stratagème afin d'approfondir les représentations qu'ont les interviewés des langues ainsi que leurs projets en langues apprises, pratiquées ou à apprendre. Enfin, nous terminons notre analyse par la validation ou l'invalidation des hypothèses avancées (sous-hypothèses 1 et 2) et qui concerne l'impact du niveau social, économique et religieux sur l'enseignement / apprentissage des langues, notamment de l'oral, dans deux milieux sociaux et éducatifs différents.

¹³³ « *Elaboré à l'initiative du Conseil de l'Europe, le Portfolio européen des langues (PEL) est un outil qui permet aux individus qui le souhaitent d'enregistrer et de tenir à jour les différents composants des résultats de leur expérience langagière* » (Cuq, 2003 : 197).

¹³⁴ Les fiches langagières des apprenants de l'école publique figurent dans l'annexe 5, celles de l'école privée dans l'annexe 6. Plusieurs apprenants ont répondu en arabe, nous avons traduit leurs réponses, en français, sur la fiche elle-même, en écrivant avec la couleur verte pour permettre aux lecteurs de comprendre les réponses des apprenants.

Avant de débiter l'analyse, nous voudrions signaler que quand les apprenants étaient invités, en classe à les remplir, nous y étions présente, et nous avons essayé de les épauler en traduisant oralement chaque question. En dépit de cette traduction, quelques questions ne semblent pas avoir été assimilées par les apprenants et nous croyons que les informations recueillies auraient été plus riches si les fiches avaient été rédigées en arabe.

1. Le portrait social

D'après les réponses collectées par les apprenants des deux écoles, nous constatons que nous sommes face à deux portraits sociaux qui ne sont pas similaires, chaque milieu possède ses caractéristiques au niveau culturel, religieux et économique. Nous amorçons par le portrait social relatif aux apprenants qui fréquentent l'école publique.

1.1. Les apprenants de l'école publique

Afin de dresser le portrait social, nous analysons, d'après leurs propos, leur lieu de vie et leur religion. Ensuite nous essayons de mettre en lumière le niveau économique des apprenants à travers l'examen des professions exercées par leurs parents. Et pour finir, nous dépouillons les données relatives à leurs voyages et à leurs loisirs.

1.1.1. Lieu de vie et religion

Les 10 fiches langagières analysées à l'école publique nous procurent les informations suivantes. Tout d'abord, les apprenants sont de nationalité libanaise, 6 sont musulmans et 4 sont chrétiens. D'après leurs propos, nous avons pu déceler les lieux qu'ils fréquentent, ils ont mentionné « l'école » et « le village ». L'école est celle où nous avons fait notre enquête, or le village acquiert trois dimensions. Nous avons d'abord le village où se situe l'école, c'est un village chrétien, et tous les villages alentours sont des villages musulmans. Mais, un village voisin acquiert une importance particulière puisque ses habitants sont originaires des tribus Yéménites provenant du nord de la Syrie et naturalisés Libanais depuis plus de vingt ans. Ce village qui constitue le lieu de vie pour deux apprenants PuA1 et PuA19, se situe à 5 km de l'école. Le passant dans ce village remarque un certain état de misère : des enfants courent pieds nus, les routes sont boueuses, les maisons délabrées, nous sentons que c'est un village délaissé. Or, les villages musulmans qui se trouvent aux alentours de l'école, tout comme le village chrétien, sont

acceptables de point de vue architectural, il y a bien sûr les maisons modestes et les maisons luxueuses et les routes sont plus ou moins entretenues. 4 apprenants musulmans viennent de ces villages qui se situent à 10 km environ de l'école, il s'agit de A12, A14, A15 et A17 alors que 4 apprenants A9, A13, A16 et A20 vivent dans le village chrétien où se situe l'école. Les apprenants qui vivent au village viennent à pied à l'école et ceux qui sont loin viennent en bus ou en voitures où les apprenants sont entassés. C'est très rare de rencontrer un apprenant emmené par ses parents à l'école en voiture individuelle.

Alors, selon le lieu de vie, les religions et l'origine des habitants, nous répartissons les apprenants en 3 groupes afin d'entamer une étude comparative de point de vue culturel et social :

- 2 apprenants musulmans d'origine étrangère, des nomades
- 4 apprenants villageois musulmans libanais
- 4 apprenants villageois chrétiens libanais.

Nous allons respecter cette répartition des apprenants qui se base sur la dimension diastratique et sur celle religieuse dans notre analyse afin de pouvoir comparer les différents lieux de vie.

1.1.2. Profession des pères : ouvriers et employés

A la question qui vise les professions des parents, les 10 apprenants avouent que leurs mères n'exercent aucun métier, elles sont femmes au foyer. Alors que les métiers des pères sont variés comme le démontre le tableau suivant :

Tableau 53 : La profession des parents des apprenants de l'école publique

Apprenants/ origines et religions	Code	Profession du père	Profession de la mère
Musulmans/ nomades	PuA1	Maçon	Femme au foyer
	PuA19	Ouvrier dans le bâtiment	Femme au foyer
Musulmans villageois	PuA12	Dans le commerce	Femme au foyer
	PuA14	Chauffeur de camion	Femme au foyer
	PuA15	Couturier	Femme au foyer
	PuA17	Carrossier	Femme au foyer
Chrétiens villageois	PuA9	Militaire	Femme au foyer
	PuA13	Militaire à la retraite	Femme au foyer
	PuA16	Directeur d'école	Femme au foyer
	PuA20	Retraité	Femme au foyer

Les pères des apprenants musulmans nomades, PuA1 et PuA19, sont ouvriers dans le bâtiment. Ce sont des métiers qui n'exigent pas d'études, qui sont rémunérés quotidiennement et dont les

conditions de travail sont pénibles. Pourtant, trouver du travail dans ce domaine n'est pas toujours possible puisque cela dépend des conditions météorologiques entre autres.

Les métiers exercés par les pères des apprenants musulmans libanais sont d'ordre manuel et commercial. Nous avons un couturier (père de PuA15) un carrossier (père de PuA17) et une personne qui travaille dans le commerce¹³⁵ (père de PuA12), ce sont des métiers libres dont la rémunération n'est pas stable. Alors que celui qui travaille comme chauffeur de camion (père de PuA14) dans une entreprise privée « Sukleen¹³⁶ », est considéré comme employé car il reçoit un salaire mensuel fixe. Les métiers cités soulignent un travail modeste qui n'est pas très rentable. Ce sont des métiers qui ne nécessitent pas des études au préalable. Nous pouvons dire que nous sommes face à une classe ouvrière pour 4 pères.

Les pères des apprenants chrétiens sont des employés dans le secteur public, dans les domaines militaire et éducatif. Ils jouissent d'un salaire mensuel, d'indemnités, d'une pension de retraite et de plusieurs services sociaux. Ajoutons aussi, qu'être directeur de lycée (père de PuA16) signifie que la personne a fait des études universitaires puisque le directeur dont il s'agit est le directeur du lycée public du village.

Alors, les métiers des pères nous ont offert 3 niveaux économiques : un niveau défavorisé (musulmans nomades), un niveau moyen modeste (musulmans) et un niveau moyen (chrétiens).

1.1.3. Voyages et loisirs

Bien que nous n'ayons pas posé une question qui cible explicitement les loisirs, nous avons pu déceler quelques éléments relatifs à ce sujet, quand ils ont abordé les lieux où ils pratiquent les langues. Ils ont surtout signalé l'écoute des chansons et notamment les chansons arabes. Alors que pour la question qui cible les voyages effectués avec leurs parents, nous récapitulons les réponses dans le tableau suivant, tout en précisant l'année et la durée du séjour de leurs voyages :

¹³⁵ Nous reproduisons les propos des apprenants, tels qu'ils sont rédigés dans les fiches, puisque « dans le commerce » ne dénote pas qu'il est commerçant, mais souligne qu'il travaille dans le domaine.

¹³⁶ Entreprise privée qui est responsable du ramassage des ordures ménagères.

Tableau 54 : Les voyages des apprenants de l'école publique

Apprenants/ origines et religions	Code	Pays de destination en voyage	Séjour / année	Langues utilisées
Musulmans/ nomades	PuA1	.....		.....
	PuA19	.....		.....
Musulmans villageois	PuA12	Oman	3 mois en 2011	.....
	PuA14	Syrie	2 mois en 2010	.....
	PuA15	.....		.....
	PuA17	.....		.....
Chrétiens villageois	PuA9	.....		.....
	PuA13	Syrie	1 jour en 2012	.....
	PuA16	Syrie	1 jour	.....
	PuA20	.....		.....

Tout d'abord, nous remarquons que 4 voyages sont effectués par 4 apprenants, 3 voyages avaient comme destination « la Syrie » et 1 voyage pour un autre pays arabe : « Oman ». La Syrie¹³⁷ est un pays à la frontière libanaise, si les habitants de la région en question veulent visiter ce pays, ils peuvent le faire sans visa, en voiture ou en bus et peuvent y accéder en une heure et demie. Nous mentionnons que beaucoup de Libanais visitaient la Syrie régulièrement pour faire des achats, vu les prix modérés de différentes marchandises. Alors, le seul voyage effectué en avion est celui qui a comme destination « Oman », pays arabe aussi.

Ainsi, les pays visités sont des pays arabes qui offrent le même apport linguistique. C'est pourquoi la colonne visant les langues pratiquées durant le séjour est restée vide, ce qui affirme que c'est l'arabe qui a été utilisé comme langue de communication lors des voyages. Les séjours d'une journée attirent notre attention, ce sont les visites effectuées par les familles des apprenants chrétiens qui ordinairement possèdent deux objectifs : visiter une ville, un site ou faire des courses.

Nous pouvons donc conclure que 100 % des apprenants d'origine nomade n'ont jamais voyagé, 50 % des apprenants chrétiens et musulmans libanais ont effectué des voyages, les voyages des apprenants chrétiens sont routiers et leur durée était d'une journée, alors que les apprenants

¹³⁷ La Syrie, avant la guerre civile, était visitée par des milliers des libanais. « *Au début de 2011, le monde arabe est traversé par des soulèvements populaires contre les pouvoirs en place. De premiers appels à manifester sont lancés sur les réseaux sociaux syriens en février 2011* ». http://www.lemonde.fr/proche-orient/visuel/2016/03/15/du-soulevement-populaire-au-conflit-international-cinq-ans-de-guerre-en-syrie_4882825_3218.html#kxGZzPJPzg5QT7ID.99

musulmans ont effectué un voyage routier et un voyage en avion avec une durée plus prolongée de 2 et/ ou de 3 mois vers des pays arabes. Ces voyages ne sont en général pas coûteux et n'imposent pas le recours à une autre langue que la langue arabe. Nous passons au 2^{ème} terrain d'enquête afin de vérifier les fondements du portrait social relatif aux apprenants qui fréquentent l'école privée.

1.2. Les apprenants de l'école privée

Nous suivons le même itinéraire d'analyse adopté avec les apprenants de l'école publique afin de dresser leur portrait social.

1.2.1. Lieu de vie et religion

Les apprenants de l'école privée en classe d'EB7 sont des chrétiens. Les 10 fiches langagières choisies reviennent à 5 apprenants qui vivent dans la ville de zgharta¹³⁸ et 5 autres qui vivent dans des villages (les villages du Caza¹³⁹ de zgharta) aux alentours de la ville en question. Ces apprenants fréquentent l'école privée, école catholique, qui se situe à 4 Km de la ville. Les apprenants viennent à l'école avec des autocars propres à l'école¹⁴⁰ ou les voitures individuelles de leurs parents. Les villages dont il est question sont des lieux modestes en général et comprennent quelques habitations luxueuses traditionnelles¹⁴¹. La ville, chef-lieu du Caza, s'étend sur 182 km², elle est entourée de jardins d'oliviers, nous y trouvons plusieurs habitations typiquement libanaises avec des immeubles modernes. Le passant dans cette ville remarque des voitures luxueuses et une propreté dans les rues garnies de fleurs et de palmiers.

Nous optons pour une répartition qui se base sur le critère diatopique, cela signifie que nous allons répartir les apprenants de l'école privée en deux groupes : les apprenants qui sont originaires des villages et qui y vivent et les apprenants qui vivent dans la ville, puisque les lieux

¹³⁸ Zgharta (en *arabe* : زغرتا) est une ville *maronite* de la *muhafazah* du Nord au Liban. On estime sa population à 50 000 habitants. Elle est la capitale du *district de Zgharta*. La ville est étroitement liée avec celle d'*Ehden*, qui partage la même population. L'été, les habitants de Zgharta montent à Ehden ; l'hiver, ce sont les habitants de Ehden qui se rendent à Zgharta. (Douaihy, 2010 : sitographie).

¹³⁹ Le caza de Zgharta est un district du Gouvernorat du Nord au Liban. Le chef-lieu du caza est la ville du même nom, Zgharta. Le district englobe 57 villages, avec 30 municipalités qui couvrent 37 villages.

¹⁴⁰ L'école possède une trentaine d'autobus, de même couleur, sur lesquels est écrit le nom de l'école. Ils sont conduits par des chauffeurs qui sont des employés à l'école.

¹⁴¹ La plupart des maisons sont en pierres sculptées et des toits en tuiles.

mentionnés par tous les apprenants sont la maison et l'école. Nous optons pour cette division afin de mettre en évidence les divergences et les similitudes, si elles existent, entre ces deux lieux de vie, société rurale et société urbaine, qui se croisent à l'école.

1.2.2. Profession des parents et niveau économique

Pour que la lecture des données soit claire nous répertorions dans le tableau suivant les professions des parents citées par les apprenants :

Tableau 55 : La profession des parents des apprenants de l'école privée

Apprenants Origines	Code	Profession du père	Profession de la mère
Chrétiens villageois	PrA1	Employé dans une entreprise	Morte
	PrA2	Employé dans la sécurité générale	Maitresse
	PrA12	Garde du ministre	Ne travaille pas
	PrA18	Ingénieur	Ne travaille pas
	PrA26	Avocat	.....¹⁴²
Chrétiens citadins	PrA3	Comptable	Comptable
	PrA4	Fleuriste	Fleuriste
	PrA9	Professeur de physiques	Professeur de chimie et des maths
	PrA19	Coiffeur	Ne travaille pas
	PrA21	Professeur d'anglais	Professeur de maths

En premier lieu, nous abordons la profession des mères. Celles-ci ne sont pas toutes au foyer, 5 d'entre elles travaillent, alors que l'une d'entre elles est décédée. Nous remarquons que dans les familles qui vivent à la campagne, une mère seulement exerce un métier, c'est la mère de PrA2, elle travaille dans le domaine éducatif, elle est enseignante.

Or, parmi les 5 mères citadines, 4 d'entre elles exercent un métier, la cinquième ne travaille pas. Les métiers exercés par les mères des apprenants citadins, appartiennent au domaine éducatif (professeur), manuel (fleuriste) et économique (comptable). Ainsi, 20 % des mères des apprenants ruraux travaillent contre 80% des mères des apprenants citadins. Cela a comme conséquence d'améliorer le niveau économique de la famille.

¹⁴² La fiche de PrFA26 renferme une ligne (.....) dans la case destinée à la réponse relative à la profession de la mère, c'est pourquoi nous recensons qu'elle n'exerce pas de profession et nous constatons qu'elle vit avec la famille car l'apprenant a répondu aux autres questions qui la ciblent.

Nous passons aux métiers des pères. Nous constatons que les conditions de travail de tous les métiers mentionnés ne sont pas pénibles et ne nécessitent pas un effort physique. Nous abordons, tout d'abord, les métiers des pères des apprenants qui vivent à la campagne, ce sont des métiers rentables et qui jouissent d'un certain prestige social notamment ceux de l'ingénieur et de l'avocat. Les 3 autres métiers, 2 employés et un garde du corps d'un ministre, ont un salaire fixe sans oublier qu'être garde du corps d'une personnalité politique procure à la famille un certain pouvoir. Nous passons aux métiers des pères des apprenants qui vivent dans la ville ; deux métiers mentionnés, il s'agit de professions libérales comme le fleuriste et le coiffeur et ils sont basés sur un savoir-faire artistique et esthétique, alors que les autres professions « professeurs et comptable » sont des emplois dont le salaire est mensuel et peut assurer une vie décente. Donc, il n'existe pas de différence majeure entre les métiers des pères qui vivent dans les deux milieux : milieu rural et urbain.

Pourtant, nous signalons que les métiers nous renseignent également sur le niveau culturel des parents et par conséquent sur l'ambiance culturelle de la maison. Le métier d'avocat, d'ingénieur, de comptable et de professeur nécessitent des diplômes universitaires alors que les autres n'ont besoin que d'un baccalauréat académique ou technique. Quant aux professions des mères, elles contribuent aussi à procurer la culture aux enfants sans négliger la similitude des métiers entre la femme et son mari puisque les 4 femmes dans la ville exercent le même métier que leur mari.

Donc, le milieu rural semble moyen, alors que celui urbain semble encore plus aisé et plus cultivé avec la présence féminine dans la vie professionnelle. Nous pouvons dire que les apprenants ruraux de l'école privée appartiennent à la classe moyenne, alors que les apprenants qui vivent dans la ville dans des familles où les deux parents exercent un métier appartiennent à des milieux plutôt favorisés.

1.2.3. Voyages et loisirs

A la question ciblant les voyages, 4 apprenants déclarent qu'ils ont déjà voyagé. Nous classons dans le tableau suivant, le ou les pays visités, la durée du séjour, l'année du voyage ainsi que les langues utilisées durant ce déplacement.

Tableau 56 : Les voyages des apprenants de l'école privée

Apprenants Origines	Code	Pays destination de en voyage	Durée de séjour	Année	Langue(s) utilisée(s)
Chrétien villageois	PrA1				
	PrA2				
	PrA12				
	PrA18	Qatar Dubai	3 années 1 mois	2007 2008	Arabe et anglais Arabe et anglais
	PrA26	Australia	30 jours	2003	English et arabe
Chrétien citadins	PrA3	Romanie France	1 mois 3 mois	2000 2007	Anglais et romanian Français et anglais
	PrA4				
	PrA9				
	PrA19				
	PrA21	Rome France	4 semaines 1 mois	2005 2012	Italienne Français

Nous constatons dès la première lecture que deux apprenants de chaque catégorie se sont déplacés vers l'étranger. Nous débutons par les apprenants PrA18 et PrA26 qui vivent dans les villages. Leur destination était l'Australie et deux pays arabes (Qatar, Dubaï). Nous remarquons que les langues pratiquées durant ces voyages sont l'anglais et l'arabe.

Les voyages des apprenants qui vivent dans la ville avaient comme destination les pays européens : l'Italie, la France et la Roumanie. Les séjours ont varié entre 1 et 3 mois, alors que les langues pratiquées selon les propos des apprenants étaient : le français, l'italien, l'anglais et le « romanian ».

Ainsi, les apprenants qui fréquentent l'école privée appartiennent à des familles aisées notamment celles qui vivent dans la ville, ces familles possèdent la culture du voyage et sont prêtes à être exposées à d'autres civilisations et à d'autres pratiques linguistiques. De plus, il faudrait mentionner que voyager dans un pays européen n'est pas simple, demander un visa, organiser un tel voyage, vivre quelques jours en Europe nécessite des dépenses importantes.

Nous passons aux loisirs qui étaient cités d'une manière implicite dans les fiches des apprenants, nous les récapitulons dans le tableau suivant :

Tableau 57 : Les loisirs des apprenants de l'école privée

Apprenants Origines	Code	Loisir mentionné
Chrétiens villageois	PrA1	.....
	PrA2	Club
	PrA12	.....
	PrA18	Internet
	PrA26	Internet
Chrétiens citadins	PrA3	Chats
	PrA4	Courrier
	PrA9	Lecture d'un journal, film, musique, internet
	PrA19	Internet, musique, film
	PrA21	Lecture d'un journal

Les loisirs sont : assister à un film, écouter de la musique, communiquer *via* l'internet, lire un journal et fréquenter un club. Ces loisirs ne sont pas communs aux villageois et aux ruraux. Ces derniers n'ont cité que « le club » et « l'internet ».

1.3. Comparaison par le portrait social

Les deux écoles choisies accueillent des apprenants qui vivent dans **des lieux sociaux différents**. Les apprenants de l'école publique vivent dans **des milieux modestes et défavorisés**, ils appartiennent aux **couches populaires** (nomades musulmans) et à **la classe moyenne inférieure** (musulmans et chrétiens) alors que les apprenants de l'école privée mènent une vie plus ou moins aisée dans **des milieux favorisés**, ils appartiennent à **la classe moyenne** (chrétiens ruraux) **et la classe moyenne supérieure** (chrétiens citadins). Alors, dans chaque lieu de vie nous avons décelé une autre division sociale.

Les apprenants de l'école publique peuvent être répartis en deux groupes. Le premier est composé d'apprenants musulmans d'origine nomade et le 2^{ème} groupe composé d'apprenants chrétiens et musulmans ayant à peu près le même niveau social et économique. Les apprenants nomades **PuA1 et PuA19 vivent dans un milieu défavorisé**, leurs pères sont des **ouvriers saisonniers**. Leurs enfants **écoutent de la musique et n'ont pas la possibilité de voyager**. Les apprenants **musulmans et chrétiens de l'école publique ont un milieu de vie inférieure à la moyenne**. **Leurs parents sont des ouvriers ou des employés**, quelques-uns d'entre eux ont voyagé, et **le seul loisir mentionné est identique**, « écouter des chansons ».

En ce qui concerne les apprenants de l'école privée, **la similitude entre les ruraux et les citadins réside au niveau professionnel** des pères qui, dans les deux milieux, exercent des métiers rentables et respectables, ils sont enseignants, ingénieurs ou avocats. Pourtant, les loisirs, **les voyages et le travail de la mère font la différence au niveau du portrait social**. En effet, les apprenants qui vivent en ville effectuent **des voyages dans des pays qui peuvent enrichir leur culture grâce à la civilisation et le contact de langues. Leurs loisirs sont diversifiés et leurs mères exercent une profession** et assurent un rendement financier à leur famille. Alors que les ruraux de l'école privée ne jouissent pas de la même gamme de loisirs, ni de la **même richesse linguistique, quant à la plupart de leurs mères, elles sont femmes au foyer**.

Alors, **la femme contribue à améliorer le rendement financier dans sa famille ainsi que son nouveau social**. Pourtant, ce n'est pas la religion qui a un impact immédiat sur le niveau culturel mais c'est la situation de la femme : quand elle jouit de son droit à l'éducation et qu'elle arrive à exercer un métier, elle pourra apporter une richesse culturelle et une aisance économique à sa famille dans tous les milieux et dans toutes les religions. Nous allons vérifier également si elle a cette même influence au niveau linguistique dans la partie suivante qui traite des langues ainsi que de leurs représentations.

2. Langues et représentations

Cette rubrique est consacrée à l'étude des langues et de leurs représentations ainsi que des pratiques langagières et de leurs contextes d'utilisation chez les apprenants. Pour mieux approfondir les notions relatives au plurilinguisme scolaire, familial et social, nous allons étudier uniquement les fiches langagières qui reviennent aux apprenants (6 apprenants de chaque école) qui ont été interviewés dans les entretiens semi-directifs. Nous entamons le dépouillement relatif à cette partie par les données recueillies des fiches langagières relatives aux apprenants de l'école publique.

2.1. Les apprenants de l'école publique

Les apprenants qui vont être la cible de notre analyse dans cette partie sont : A1 et A19 (2 apprenants musulmans nomades), A12 et A17 (2 apprenants musulmans libanais), A13 et A20 (2 apprenants chrétiens libanais). Nous abordons dans ce qui suit les pratiques langagières des

parents puis celles des apprenants avec toutes les circonstances qui peuvent accompagner leur plurilinguisme pour terminer avec leurs projets futurs concernant les langues.

2.1.1. Niveau culturel et linguistique des parents

Plusieurs informations ont été données de la part des apprenants à la question ciblant les langues pratiquées par leurs parents, nous les récapitulons dans le tableau suivant :

Tableau 58 : Les langues pratiquées par les parents des apprenants du secteur public

Apprenants/ religions	origines et	Code	Langues connues par le père	Langues connues par la mère
Musulmans/ nomades		PuA1	Arabe	Arabe
		PuA19	Arabe	Arabe - français
Musulmans		PuA12	Arabe	Arabe - français
		PuA17	Arabe	Arabe
Chrétiens		PuA13	Arabe	Arabe - français
		PuA20	Arabe	Arabe - français

Ce tableau met en évidence la pratique de l'arabe littéral de la part des pères des familles. Alors que les femmes semblent plus cultivées, 4 mères de 6 connaissent deux langues : l'arabe et le français. Tout d'abord, les mères dans les familles chrétiennes connaissent les deux langues, le français et l'arabe, alors que dans les familles musulmanes, d'origine étrangère ou libanaise, une mère sur deux est capable de pratiquer le français et l'arabe.

Ce que nous pouvons conclure c'est que dans les familles où la mère ne connaît pas le français, elle n'est pas supposée pouvoir épauler ses enfants dans l'apprentissage d'une langue étrangère, puisqu'au Liban, c'est la mère qui ordinairement s'occupe, l'après-midi, des devoirs et des leçons de ses enfants. Donc, si les mères de A1 et de A17 ne connaissent pas le français, nous pouvons déduire qu'apprendre une langue sans un appui à la maison semble difficile et n'aboutit pas nécessairement à une acquisition satisfaisante de la langue. Dans les familles chrétiennes, le soutien linguistique est assuré par la présence d'une mère instruite. Alors que dans les familles musulmanes, cette instruction n'est pas toujours présente.

2.1.2. Les langues pratiquées par les apprenants

Nous étudions en premier lieu les langues parlées ou comprises par les apprenants et en deuxième lieu les circonstances de l'utilisation des 3 langues enseignées à l'école. Nous optons pour des tableaux afin de simplifier la lecture des données.

En premier lieu, à la question « *les langues que je parle ou que je comprends* » nous obtenons les réponses suivantes dans le tableau ci-dessous :

Tableau 59 : Le bilinguisme et le plurilinguisme chez les apprenants

Apprenants/ origines et religions	Code	Arabe dialectal	Arabe littéral	Français	Anglais	Autres
Musulmans/ nomades	PuA1	x	x	x		
	PuA19	x	x	x		
Musulmans	PuA12	x	x	x		
	PuA17	x	x	x	x	
Chrétiens	PuA13	x	x	x	x	
	PuA20	x	x	x	x	

Les apprenants précisent qu'ils sont capables de comprendre ou de parler l'arabe dialectal et l'arabe littéral. Cela s'applique également à la langue française, pourtant la différence réside dans la connaissance de l'anglais. N'oublions pas qu'à l'école publique, selon les directives du curriculum, l'enseignement / apprentissage de l'anglais commence en classe d'EB7, qui n'est autre que la classe choisie pour l'enquête.

Nous constatons que les apprenants nomades A1 et A19, et le musulman libanais A12, bien qu'ils aient commencé l'apprentissage de l'anglais au début de l'année scolaire, cette compétence partielle (CECRL) paraît sous-estimée chez eux. Afin d'étudier les contextes d'utilisation des langues de la part des apprenants nous abordons chaque langue à part.

2.1.2.1. L'arabe littéral : emploi scolaire et religieux

Nous récapitulons les réponses des apprenants concernant l'emploi de l'arabe littéral et de son contexte dans le tableau suivant :

Tableau 60 : Les circonstances de l'utilisation de l'arabe littéral de la part des apprenants

Apprenants/ origines et religions	Code	L'arabe littéral				
		Avec qui	où	Quand	Comment	Pourquoi
Musulmans/ nomades	PuA1	Enseignante et le cheikh	Ecole et village	Cours d'arabe et heures de prières	Chansons en arabe littéral	.....
	PuA19	Enseignante et le cheikh	Ecole et village	Cours d'arabe	Chansons	.....
Musulmans	PuA12	Enseignante	Ecole	Cours d'arabe	Chansons d'arabe	.....
	PuA17	professeurs et le cheikh	Ecole et village	Cours d'arabe	musique	.....
Chrétiens	PuA13	Enseignante et le prêtre	Ecole et village	Cours d'arabe	Chansons	.....
	PuA20	professeurs	Ecole et village	Cours d'arabe	Chansons	.....

Tout d'abord, le contexte d'utilisation de l'arabe littéral est l'école durant les cours d'arabe et dans le village avec les hommes de religion. Alors, l'influence de la religion est apparente dans le domaine linguistique. Les apprenants musulmans et chrétiens recourent à l'arabe littéral avec les hommes de religion : le cheick et le prêtre. Cela nous met devant une situation formelle, l'arabe littéral est pratiqué avec quelqu'un qui jouit d'une certaine autorité religieuse et pédagogique sur les apprenants. De même, ce cachet mystique de l'arabe littéral est saillant aussi quand l'un des apprenants musulmans précise qu'il recourt à l'arabe littéral lors des heures de prière. D'autre part, tous les apprenants ont mentionné qu'ils écoutaient des chansons en arabe littéral.

Donc, les apprenants d'origine nomade sont exposés plus que les autres à l'arabe littéral, ils ont mentionné les circonstances de leurs pratiques langagières lors des prières, lors des conversations avec le cheikh et lors de l'écoute des chansons arabes. Cet aspect religieux relié à l'arabe littéral apparaît mais un peu moins chez les apprenants libanais musulmans et chrétiens. Tandis que ce qui attire notre attention c'est que les apprenants ne nous informent pas sur les motifs de l'utilisation de la langue, ils ont tous laissé la case vide.

2.1.2.2. Le français : emploi scolaire

Le français est la langue étrangère qui s'enseigne en même terme que l'arabe littéral dans les écoles en question (déjà abordé dans la partie contextuelle), les apprenants ont tous précisé qu'ils l'ont apprise dès leur première année scolaire (à 4 ans). Les circonstances qui accompagnent l'utilisation de cette langue de la part des apprenants de l'école publique, sont répertoriées dans le tableau suivant :

Tableau 61 : Les circonstances de l'utilisation du français de la part des apprenants

Apprenants/ origines et religions	Code	Le français				
		Avec qui	où	Quand	Comment	Pourquoi
Musulmans/ nomades	PuA1	Enseignante	Ecole	Cours de français	Chansons	.....
	PuA19	Enseignante et ma copine	Ecole	Cours de français	Chansons	.....
Musulmans	PuA12	Enseignante	Ecole	Cours de français	.....	.....
	PuA17	professeur	Ecole	Cours de français	.....	.....
Chrétiens	PuA13	Enseignante	Ecole	Cours de français	Chansons	.....
	PuA20	Maitresse	Ecole	Cours de français	Chansons	.....

Nous constatons que le français n'est pas pratiqué à la maison, c'est l'école qui constitue le lieu privilégié pour sa pratique. Quatre apprenants de 6 ont précisé que c'est *via* les chansons qu'ils écoutent le français alors que le destinataire majeur de cette langue est l'enseignant du français et même si l'apprenant PuA19 déclare qu'il utilise le français avec « sa copine » mais c'est dans le contexte scolaire qu'il le réalise. Donc, cette langue possède un cachet pédagogique, scolaire.

2.1.2.3. L'anglais : emploi scolaire et familial

L'anglais est la deuxième langue étrangère enseignée à l'école publique, cet enseignement débute en classe d'EB7, c'est-à-dire dans la classe en question. Le tableau ci-dessous nous informe sur l'emploi contextuel de cette langue :

Tableau 62 : Les circonstances de l'utilisation de l'anglais de la part des apprenants

Apprenants/ origines et religions	Code	L'anglais				
		Avec qui	où	Quand	Comment	Pourquoi
Musulmans/ nomades	PuA1	Enseignante	Ecole	Cours d'anglais	.....	.....
	PuA19	Enseignante et ma copine	Ecole	Cours d'anglais	.....	.....
Musulmans	PuA12	Enseignante	Ecole	Cours d'anglais	.....	.....
	PuA17	Professeur	Ecole	Cours d'anglais	music	.....
Chrétiens	PuA13	Enseignante et oncle	Ecole	Cours d'anglais	Chansons	.....
	PuA20	Maitresse	Ecole	Cours d'anglais	.....	.....

Deux apprenants mentionnent l'emploi de cette langue avec « la copine » et « l'oncle » ce qui rend l'anglais une langue employée en famille. L'école est aussi mentionnée comme lieu de pratique de cette langue. Notons que la chanson anglaise ne suscite pas l'intérêt des apprenants de l'école publique autant que la chanson française.

2.1.3. *Langues et avenir, à l'école et ailleurs*

Dans cette partie nous abordons le choix des apprenants pour la langue de leur avenir puis nous passons à ce qui les intéresse dans les langues afin d'aboutir aux projets d'avenir qu'ils pensent réaliser via les langues. En premier lieu, nous précisons le choix des apprenants de la langue qu'ils désirent maîtriser à l'avenir, le tableau présente ce choix :

Tableau 63 : Langues à bien maîtriser à l'avenir

Apprenants/ origines et religions	Code	Langue choisie	Motifs ¹⁴³
Musulmans/ nomades	PuA1	Le français	J'aime cette langue
	PuA19	L'anglais	Pour parler
Musulmans	PuA12	L'allemand	Voyager et voir l'équipe de football
	PuA17	Toutes les langues	Voyager
Chrétiens	PuA13	L'anglais	Voyager dans des pays anglais
	PuA20	Turque	J'aime la langue

Tout d'abord, les nomades veulent maîtriser les langues qu'ils sont en train d'étudier, le français et l'anglais, et si PuA1 choisit le français, cela désigne qu'il n'a pas encore acquis cette langue et aspire à approfondir son savoir linguistique. C'est le même cas pour PuA19 en ce qui concerne l'anglais, il veut l'apprendre pour pouvoir parler. Cette langue, l'anglais, suscite l'intérêt également de PuA13 car il aspire à voyager dans des pays où on parle cette langue. Tandis que les autres PuA12, admirateur de l'équipe de football allemand, choisit l'allemand, PuA17 aime la langue turque et PuA13 veut apprendre toutes les langues pour être prêt aux voyages. Cela souligne que tous les apprenants sont intéressés par l'apprentissage de nouvelles langues, alors que les motifs de leur choix des langues sont : l'admiration, le désir de communiquer et de voyager.

Dans le cadre de la rubrique intitulée « *mes langues aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs* » dans la fiche langagière, les apprenants étaient invités à cocher la réponse qui leur convient. Ils ont précisé ce qui leur plaît quand ils entendent ou quand ils parlent d'autres langues, nous présentons leurs choix dans le tableau ci-dessous :

Tableau 64 : Langue étrangère et attitudes des apprenants de l'école publique

Code des apprenants	Musulmans/ nomades		Musulmans		Chrétiens	
	PuA1	PuA19	PuA12	PuA17	PuA13	PuA20
Entendre les sonorités, mélodie d'une autre langue	x	x		x		x
Imiter un accent		x		x	x	x
Passer d'une langue à une autre	x	x		x	x	x
Comparer les mots et les expressions		x		x		x
Découvrir d'autres façons de vivre	x	x		x	x	x
Comprendre un texte, un film, une chanson	x	x		x	x	x
Participer à des discussions à des débats	x	x		x		x
Ecrire dans une autre langue	x	x	x	x	x	x

¹⁴³ Ce sont seulement les apprenants du secteur public qui ont répondu à cette question « pourquoi », parce que les fiches distribuées aux apprenants de l'école privée ne contenaient pas cette partie de la question, c'est une faute de notre part. Mais même si cette partie ne sera pas comparée avec les apprenants de l'école privée nous préférons l'étudier parce que les apprenants de l'école publique dans les autres cases où ils doivent donner le « pourquoi » ne l'ont pas fait.

Avant d'étudier les choix des apprenants, nous allons mettre en valeur les items qui sont proposés aux apprenants. Les options peuvent être regroupées en plusieurs rubriques :

- Le côté esthétique et phonétique de la langue : « entendre les sonorités, mélodie d'une autre langue, imiter un accent »
- La compétence plurilingue : « passer d'une langue à l'autre, comparer les mots et les expressions »
- Les compétences de communication langagière : « comprendre un texte, un film, une chanson, participer à des discussions à des débats, écrire dans une autre langue »
- Le côté social et culturel : « découvrir d'autres façons de vivre, comprendre un film, une chanson ».

Tout d'abord, les apprenants de l'école publique visent à travers l'apprentissage des langues le développement de la compétence écrite, ce choix unanime met en lumière le privilège qu'on accorde à l'écrit. En outre, 3 apprenants, chacun appartenant à une catégorie sociale différente, choisissent toutes les options proposées, ce choix multiple prouve que tous les aspects de la langue, phonétique, didactique, culturel, social et plurilingue intéressent les apprenants. Enfin, nous remarquons que 5 des 6 apprenants apprécient l'alternance des langues et aiment découvrir d'autres cultures alors que sur le plan didactique, ils optent pour la réception orale et écrite.

Enfin, dans la rubrique « *les projets que j'ai déjà réalisé ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre* », les apprenants ont fait plusieurs choix parmi ceux qui leur étaient proposés. Nous les vérifions dans le tableau ci-dessous :

Tableau 65 : Langues et projets d'avenir

	Musulmans/ nomades		Musulmans		Chrétiens	
	PuA1	PuA19	PuA12	PuA17	PuA13	PuA20
Préparer et faire des voyages	x	x				x
Entretenir une correspondance		x		x	x	x
Participer à des activités internationales	x	x	x	x	x	x
Organiser des événements en utilisant une langue étrangère		x		x		

Avant d'analyser les choix des apprenants, nous signalons que les projets proposés nécessitent un recours à leur compétence plurilingue, or ce plurilinguisme n'est pas pratiqué de la même manière, nous sommes devant différentes situations :

- expression écrite, « entretenir une correspondance »
- interaction orale, « préparer et faire des voyages »,
- réception et expression orales « participer à des activités internationales »
- et expression et interaction orales « organiser des évènements en utilisant une langue étrangère ».

Tous les apprenants désirent participer à des activités internationales donc ils optent pour une réception et une expression orales. D'autre part, quatre apprenants veulent entretenir une correspondance ce qui souligne leur préférence pour l'écrit. De plus, trois apprenants comptent préparer des voyages *via* l'interaction orale alors que deux aspirent à l'organisation d'évènements en utilisant une langue étrangère. Leurs projets d'avenir côtoient leur aspiration à développer leur plurilinguisme à l'écrit et à l'oral.

2.2. Les apprenants de l'école privée

Les apprenants de l'école privée qui vont être la cible de notre étude dans cette patrie sont ceux qui ont été interviewés dans les entretiens semi-directifs. Les apprenants qui sont originaires des villages sont PrA1 et PrA2, alors que ceux qui sont originaires de la ville sont au nombre de 4 et sont PrA4, PrA9, PrA19 et PrA21.

2.2.1. Niveau culturel et linguistique des parents

A la question posée concernant les langues connues par les parents, multiples sont les langues mentionnées par les apprenants. Nous les présentons dans le tableau suivant :

Tableau 66 : Les langues pratiquées par les parents des apprenants du secteur public

	Apprenants Code	Langues connues par le père	Langues connues par la mère
Chrétiens villageois	PrA1	Arabe	Morte
	PrA2	Arabe - anglais - français (un peu)	Arabe - français R anglais (peu)
Chrétiens citadins	PrA4	Arabe R français - anglais	Arabe R français - anglais
	PrA9	Arabe - français - anglais	Arabe - français R anglais (un peu)
	PrA19	Arabe - français - anglais	Arabe R français - anglais
	PrA21	Arabe - français R anglais - espagnol	Arabe R français - anglais

Nous constatons tout d'abord que 5 apprenants de 6 sont issus de familles plurilingues. Un seul apprenant, originaire d'un village, semble vivre dans une famille où le père connaît seulement

l'arabe littéral alors que sa mère est morte. Les autres apprenants, le villageois et les citadins, affirment le plurilinguisme de leurs parents, qui connaissent trois langues : l'anglais le français et l'arabe or un apprenant citadin signale que son père connaît en plus l'espagnol. Alors, le niveau linguistique est remarquable chez les parents des apprenants de l'école privée et notamment chez ceux qui vivent en ville. Les parents qui connaissent plusieurs langues sont supposés pouvoir épauler leurs enfants dans l'apprentissage des langues et être un exemple à imiter.

2.2.2. *Les langues pratiquées par les apprenants*

Comme nous l'avons précisé précédemment, les écoles privées au Liban imposent l'enseignement / apprentissage d'une 2^{ème} langue étrangère (l'anglais) au cycle primaire alors que les apprenants des écoles publiques débutent cet apprentissage en première année du cycle complémentaire. C'est pourquoi si nous jetons un coup d'œil sur le tableau ci-dessous pour vérifier les langues apprises :

Tableau 67 : Les langues pratiquées par les apprenants de l'école privée

	Code : Apprenants	L'arabe dialectal	L'arabe littéral	Le français	L'anglais	Autres
Chrétiens villageois	PrA1	x	x	x	x	
	PrA2	x	x	x	x	
Chrétiens citadins	PrA4	x	x	x	x	
	PrA9	x	x	x	x	Bengali
	PrA19	x	x	x	x	
	PrA21	x	x	x	x	

nous remarquons que tous les apprenants sont plurilingues, il y a même un apprenant qui signale une nouvelle langue étrangère qu'il connaît, « le Bengale ». Nous abordons les circonstances de l'utilisation de chacune des langues à part dans la partie suivante. Nous procédons par l'arabe littéral, puis par le français pour finir avec l'anglais.

2.2.2.1. L'arabe littéral : emploi scolaire et culturel

Les apprenants ont fourni plusieurs informations concernant le contexte de l'utilisation de l'arabe littéral comme le démontre le tableau ci-dessous :

Tableau 68 : Les circonstances de l'utilisation de l'arabe littéral chez les apprenants de l'école privée

Apprenants Code		L'arabe littéral				
		Avec qui	où	Quand	Comment	Pourquoi
Chrétiens villageois	PrA 1	Professeur d'arabe	.....	.....	.....	.....
	PrA 2	Professeur d'arabe	A l'école/ club	Classe	Lors des compositions	Pour le dialogue et la communication
Chrétiens citadins	PrA 4	Professeur d'arabe	Dans l'école	Chaque jour	Par courrier	Pour le dialogue
	PrA 9	Professeur d'arabe	En classe l'école	Durant les heures d'arabe	Pour les dialogues, les contrôles d'arabe, lisant les journaux	Pour apprendre et bien parler
	PrA 19	Les professeurs	L'école	Vie quotidienne	Dans les récitations	Pour la communication en dialoguer
	PrA 21	Professeur d'arabe	L'école	Dans la classe	En lisant les journaux	Pour pratiquer cette langue

Nous remarquons en premier lieu que la colonne réservée à l'objectif de l'emploi de l'arabe littéral renferme des réponses qui soulignent l'envie des apprenants de communiquer dans cette langue, ils ont utilisé plusieurs termes qui témoignent de ce désir « dialoguer, communiquer, apprendre, parler, pratiquer ». Alors l'envie de pratiquer et de communiquer *via* cette langue existe chez les apprenants. En deuxième lieu, leur destinataire est le professeur d'arabe et le cadre d'utilisation est scolaire, sauf pour un seul apprenant qui signale un nouveau lieu de communication en langue arabe, il s'agit du « club¹⁴⁴ ». En dernier lieu, l'écrit est lié à l'arabe littéral, les apprenants ont cité la lecture des journaux, les compositions, les récitations et le courrier. Pourtant un seul apprenant PrA1 semble désintéressé, il n'a répondu qu'à une seule question pour désigner que son interlocuteur en arabe littéral était l'enseignant.

Donc, l'arabe littéral connaît un emploi scolaire pour les apprenants ruraux et citadins. Or, il est doté d'autres applications culturelles et communicatives pour les apprenants citadins, qui, selon leurs propos, lisent des journaux et écrivent des courriers en arabe littéral.

¹⁴⁴ Le club désigne dans certains villages un lieu où les jeunes se rencontrent pour des projets humains et culturels et parfois ce lieu renferme une petite bibliothèque munie d'une salle de lecture et de rencontre.

2.2.2.2. Le français : emploi scolaire, culturel et familial

Le français présente des circonstances d'utilisation multiples. Les apprenants déclarent l'utilisation du français dans un contexte scolaire et familial, ils pratiquent cette langue aussi bien à la maison qu'à l'école :

Tableau 69 : Les circonstances de l'utilisation du français chez les apprenants de l'école privée

Apprenants Code		Le français				
		Avec qui	où	Quand	Comment	Pourquoi
Chrétiens villageois	PrA1	Professeur de français				Pour apprendre
	PrA2	Professeur de français et ma tante	A l'école maison	Classe maison	Lors des compositions	Pour le dialogue et la communication
Chrétiens citadins	PrA4	Professeur de français	Dans l'école	Chaque jour	Par courrier	Pour le dialogue
	PrA9	Professeur de français	En classe en maison	Vie quotidienne	En écoutant la musique, regardant les films, dialoguer et contrôle	Pour apprendre bien parlé
	PrA19	Avec mes parents	Ecole maison	Vie quotidienne	Musique	apprendre
	PrA21	Professeur de français	A l'école	Dans l'école et à la maison	Oralement	Pour savoir parler de très bonne façon cette langue

Les apprenants de l'école privée, qu'ils soient ruraux ou citadins, ont mentionné qu'ils pratiquaient le français à l'école et à la maison et que l'objectif de l'utilisation de la langue française était le dialogue, la communication mais aussi l'apprentissage. Or, les situations d'emploi de la langue française ne se limitent pas à l'acquisition scolaire d'une langue mais elles connaissent, chez les apprenants citadins, une expansion vers des conjonctures ludiques (film, chanson) et culturelles (lire des textes) où l'apprenant ne se trouve pas seulement dans une position de réception mais dans une situation d'expression à l'oral (dialogue, oralement) et à l'écrit (courrier). Cet emploi linguistique au quotidien chez les apprenants citadins favoriserait l'apprentissage d'une langue, non première.

2.2.2.3. L'anglais : emploi scolaire, culturel et fonctionnel

Le tableau ci-dessous présente les réponses des apprenants quant à l'utilisation de la langue anglaise :

Tableau 70 : Les circonstances de l'utilisation de l'anglais chez les apprenants de l'école privée

Apprenants / Code		L'anglais				
		Avec qui	où	Quand	Comment	Pourquoi
Chrétiens villageois	PrA1	Professeur d'anglais				Pour apprendre
	PrA2	Avec l'enseignante	A l'école	Classe	Lors des compositions	Pour le dialogue et la communication
Chrétiens citadins	PrA4	Professeur d'anglais	Dans l'école	Chaque jour	Par courrier	Pour le dialogue
	PrA9	Professeur d'anglais	En classe à l'école	Vie quotidienne	Internet, dialogue, contrôle, film, musique	Pour apprendre bien parlé
	PrA19	Mon oncle	Ecole	Vie quotidienne	Internet, musique, films	Apprendre
	PrA21	Professeur d'anglais et l'employée de maison	A l'école	Chaque jour	Oralement et en lisant des textes de lecture	Pour donner des ordres à l'employée de maison

Les apprenants ruraux emploient l'anglais exclusivement avec le professeur d'anglais à l'école et lors des compositions. D'après eux, l'objectif de cette utilisation est d'apprendre et de communiquer. Les apprenants citadins soulignent non seulement un emploi scolaire pour apprendre mais aussi familial avec un membre de la famille et avec l'employée de maison¹⁴⁵. Communiquer avec l'employée de maison et apprendre sa langue constituent un facteur nouveau dans la société libanaise favorisant un plurilinguisme social. Enfin, plusieurs situations, où l'anglais est utilisé, sont mentionnées: internet, film, musique, lecture. Donc, dans le contexte urbain, l'anglais acquiert une dimension culturelle et communicative.

2.2.2.4. Les autres langues : le bengali

Nous ne pouvons pas négliger qu'un apprenant a cité le terme « le bengali¹⁴⁶ », comme langue qu'il pratique comme le démontre le tableau suivant :

¹⁴⁵ Femme qui vient de l'étranger pour exécuter des travaux ménagers dans les maisons au Liban et dont la rémunération ne peut pas être payée que par les familles aisées.

¹⁴⁶ Le **bengali** est une langue indo-iraniennne (sous-brancher indo-aryenne) de la famille des langues indo-européennes, pratiquée au Bangladesh et en Inde.

Tableau 71 : L'utilisation d'une nouvelle langue de la part d'un apprenant de l'école privée

Apprenants Code	Le bengali				
	Avec qui	où	Quand	Comment	Pourquoi
PrA9	Le bengali	En maison	Vie quotidienne mais rarement	En dialogue	Pour parler avec l'employée de maison qui travaille chez nous

Cet emploi souligne que l'apprenant a profité du savoir linguistique de l'employée de maison pour apprendre quelques mots, pour dialoguer et communiquer avec elle. Au Liban, plusieurs employées de maison viennent de Bangladesh et de l'Inde, elles véhiculent avec elles leurs cultures ainsi que leurs langues et contribuent par leur communication ainsi que par leur savoir linguistique à enrichir le répertoire langagier de leurs employeurs.

Enfin, l'allusion à la présence d'une employée de maison est faite à deux reprises par deux apprenants qui vivent en ville, cela met l'accent sur le niveau économique aisé des familles qui vivent en ville : leurs enfants sont inscrits dans une école privée payante et se servent d'aide-ménagère étrangère.

2.2.3. Langues et avenir, à l'école et ailleurs

Une panoplie de langues caractérise le choix des apprenants quand ils ont répondu à la rubrique « *la ou les langues que j'aimerais bien apprendre un jour* », comme le prouve le tableau suivant :

Tableau 72 : Les langues choisies à être maîtrisée par les apprenants de l'école privée

Apprenants Code	Langues choisies à maîtriser
PrA1	Anglais
PrA2	L'italien R portugaise - espagnol
PrA4	Les langues sont english - espagnole
PrA9	J'aimerais apprendre la langue espagnole
PrA19	J'aime apprendre la langue turque
PrA21	J'aimerais apprendre : chinoises et espagnole

Trois apprenants choisissent une langue à maîtriser dans l'avenir alors que les autres choisissent 2 ou même 3 langues. A part l'anglais cité deux fois, la préférence va vers la langue espagnole. Notons qu'un apprenant cite la langue chinoise marquant un exotisme linguistique. Les

apprenants des deux catégories sociales aspirent à parfaire leur apprentissage des langues et accroître leur répertoire plurilingue.

De surcroît, ils ont choisi les propositions qui leur conviennent concernant ce qui leur plaît quand ils écoutent une langue étrangère ou quand ils parlent ou apprennent d'autres langues, le tableau ci-dessous présente leurs penchants :

Tableau 73 : Langue étrangère et attitudes des apprenants de l'école privée

	Chrétiens Villageois		Chrétiens Citadins			
	PrA1	PrA2	PrA4	PrA9	PrA19	PrA21
Entendre les sonorités, mélodie d'une autre langue		x		x		x
Imiter un accent		x		x		
Passer d'une langue à une autre			x	x	x	x
Comparer les mots et les expressions		x		x		
Découvrir d'autres façons de vivre		x	x	x	x	x
Comprendre un texte, un film, une chanson	x	x	x	x		x
Participer à des discussions à des débats		x	x	x	x	x
Ecrire dans une autre langue		x	x	x		x

L'apprenant rural PrA1 ne choisit qu'une seule réponse : la langue étrangère doit l'aider à *comprendre un texte, un film et une chanson*. Cet aveu souligne un besoin limité de la langue étrangère. L'apprenant PrA2 qui est de la même origine rurale n'apprécie pas les alternances entre les langues alors que tous les autres objectifs l'intéressent.

Pourtant, les choix des apprenants de la ville semblent plus diversifiés, PrA19 aime passer d'une langue à l'autre, participer à des discussions et découvrir d'autres façons de vivre. PrA9 a opté pour toutes les options proposées, PrA21 comme PrA4 n'apprécie pas le fait d'imiter un accent et de comparer les langues, sans oublier que PrA4 ne s'intéresse pas non plus à la sonorité des langues étrangères.

Ainsi, nous constatons que les apprenants ruraux de l'école privée visent *via* la langue étrangère la **compréhension de l'écrit et de l'oral** alors que les apprenants citadins de la même école apprécient **le métissage linguistique**, qui peut, s'il est utilisé en société, dénoter un savoir de l'interlocuteur en lui procurant un certain prestige social. Ils aspirent également à **découvrir d'autres sociétés, d'autres manières de vivre**, ce qui montre leur curiosité de voir le monde, et enfin leur choix unanime **de participer à des discussions et à des débats** souligne leur

motivation pour acquérir une langue et l'utiliser oralement. Pourtant mettre en parallèle les 2 systèmes linguistiques afin de développer leur compétence plurilingue *via* la comparaison des langues ainsi qu'imiter un accent semble les moins appréciés.

Enfin, il nous reste à répertorier les réponses des apprenants concernant les projets réalisés ou à réaliser :

Tableau 74 : Langues et projets d'avenir

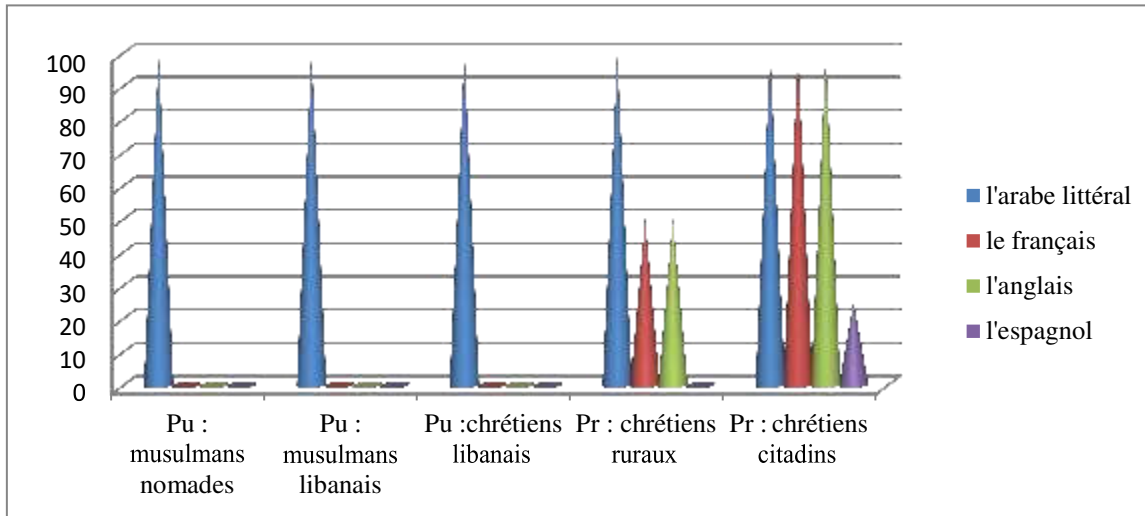
	Chrétiens					
	Villageois		Citadins			
	PrA1	PrA2	PrA4	PrA9	PrA19	PrA21
Préparer et faire des voyages		x	x	x	x	x
Entretenir une correspondance				x		
Participer à des activités internationales		x	x	x	x	x
Organiser des évènements en utilisant une langue étrangère		x		x	x	

De nouveau, l'apprenant PrA1 ne choisit aucune proposition alors que PrA2 vise à préparer des voyages, participer à des activités internationales et organiser des évènements. Quant aux apprenants citadins, ils sont intéressés par les voyages et les activités internationales. Pourtant, la seule option qui n'a été choisie que de la part d'un seul apprenant est le fait d'entretenir une correspondance. Donc, la réception orale et l'interaction orale constituent les compétences que les apprenants désirent développer en apprenant une langue étrangère au détriment de l'expression écrite.

2.3. Comparaison des langues et de leurs représentations

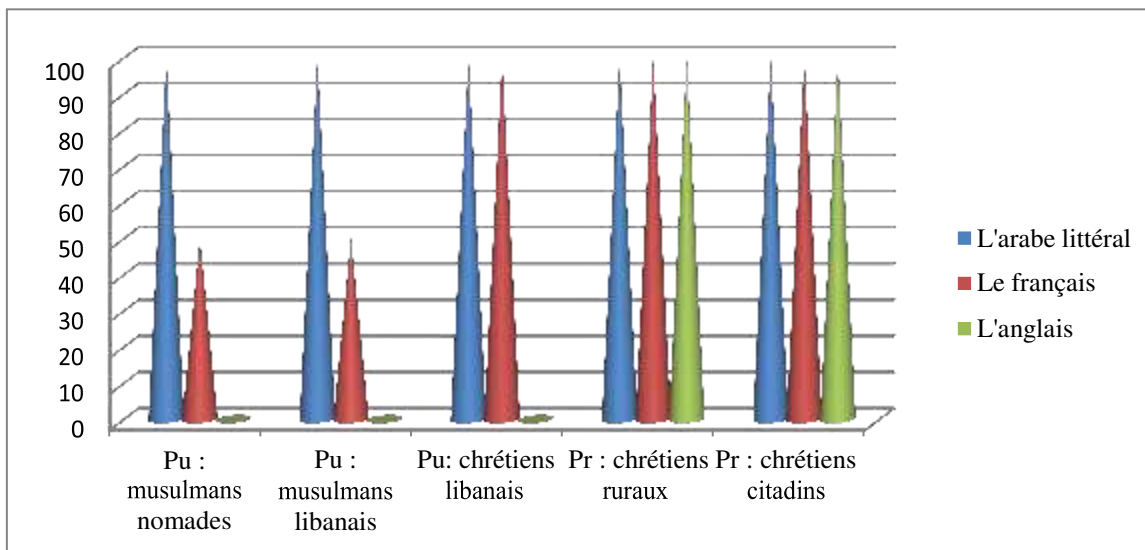
Cette comparaison visera le plurilinguisme des parents, celui des apprenants ainsi que le contexte d'utilisation des langues apprises de la part des apprenants. Nous abordons également les langues choisies par les apprenants pour leur avenir ainsi que leurs attitudes et leurs projets relatifs aux langues. Tout d'abord, les deux écoles accueillent des groupes sociaux différents au niveau linguistique et culturel. Nous schématisons les résultats dans une figure. Nous débutons par la compétence plurilingue chez les pères des enquêtés. N'oublions pas que Pr est le code qui correspond à l'école privée, Pu est le code relatif à l'école publique, les apprenants de l'école publique sont tous des ruraux. Même si l'échantillon est réduit, nous croyons qu'une telle figure résume toute la situation linguistique du père :

Figure 22 : Le plurilinguisme chez le père des apprenants interviewés dans les 2 écoles



L'arabe littéral est la langue commune à tous les pères. Les pères des apprenants qui fréquentent l'école publique ne connaissent aucune langue étrangère. Ce n'est pas le cas des apprenants de l'école privée. **Les ruraux d'entre eux, appartiennent à des familles où un père sur 2 connaît l'anglais et le français** alors que les pères des apprenants citadins du privé **connaissent deux langues étrangères et l'un des pères en connaît une troisième, l'espagnol.** Nous passons à la mère et à son plurilinguisme dans la figure suivante :

Figure 23 : Le plurilinguisme chez la mère des apprenants interviewés dans les 2 écoles



La situation linguistique de la mère n'est pas identique chez tous les apprenants. Dans les deux secteurs, elle connaît l'arabe littéral. Or, au niveau des langues étrangères plusieurs dissemblances sont à noter. **Dans les familles Pu nomades et musulmanes, une mère sur 2 connaît seulement le français comme langue étrangère, or toutes les mères dans les familles chrétiennes des apprenants de l'école publique Pu connaissent le français. Quant aux mères¹⁴⁷ des apprenants de l'école privée, elles connaissent toutes deux langues étrangères.**

Par ailleurs, la présence de **la mère cultivée est supposée contribuer à une meilleure éducation** des enfants. Si elle est plurilingue, elle sera en principe capable **d'épauler ses enfants dans l'appropriation des langues étrangères**. Pour comparer le plurilinguisme des apprenants, nous allons mettre en parallèle les langues que les apprenants connaissent et les langues qu'ils veulent apprendre :

Tableau 75 : Langues apprises et langues à apprendre

Apprenants/ origines et religions	Code	Langues qu'ils connaissent	Langue(s) choisie(s) pour l'avenir
Musulmans/ nomades	PuA1	Français	Le français
	PuA19	Français	L'anglais
Musulmans	PuA12	Français	L'allemand
	PuA17	Français - Anglais	Toutes les langues
Chrétiens	PuA13	Français - Anglais	L'anglais
	PuA20	Français - Anglais	Turque
Chrétiens ruraux	PrA1	Français - Anglais	Anglais
	PrA2	Français - Anglais	L'italien - portugais - espagnol
Chrétiens citadins	PrA4	Français - Anglais	Anglais - espagnol
	PrA9	Français - Anglais - Bengale	espagnol
	PrA19	Français - Anglais	langue turque
	PrA21	Français - Anglais	Chinois - espagnol

Tous les apprenants affirment leur connaissance de l'arabe dans ses deux formes et le français. Or, 3 apprenants de l'école publique avouent leur incompétence en langue anglaise : 2 apprenants nomades et un musulman. Les apprenants de l'école privée affirment qu'ils ont acquis l'anglais et un apprenant chrétien citadin avoue qu'il connaît quelques mots en Bengale. Les langues choisies pour l'avenir sont multiples comme nous l'avons déjà vu. Chaque

¹⁴⁷ La mère de PrA1 est morte, le résultat concerne les 5 mères.

apprenant de l'école publique, musulman et chrétien, a nommé au moins une langue, la plupart des apprenants de l'école privée en ont désigné plusieurs. En effet, quand l'apprenant vit dans une famille où les parents connaissent plusieurs langues, et où le plurilinguisme est omniprésent et constitue la norme, il sera intéressé par l'acquisition de nouvelles langues. Par contre, les nomades qui vivent dans une société où personne ne parle les langues étrangères, ne sont pas intéressés par l'apprentissage de nouvelles langues, c'est pourquoi le choix de la langue future se fait parmi les langues apprises dans le milieu scolaire.

De surcroît, multiples sont les circonstances d'emploi et de pratique des langues, le tableau suivant les présente afin de comparer les deux groupes d'apprenants:

Tableau 76 : Les circonstances d'emploi et de pratique des langues chez les apprenants des 2 secteurs

	Les apprenants de l'école publique			Les apprenants de l'école privée	
	Musulmans nomades	Musulmans libanais	Chrétiens libanais	Chrétiens ruraux	Chrétiens citadins
L'arabe littéral	Emploi scolaire et religieux			Emploi scolaire et communicatif	Emploi scolaire et culturel
Le français	Emploi pédagogique et scolaire			Scolaire familial	Emploi scolaire familial, culturel, communicatif, Ludique
L'anglais	Emploi scolaire		Scolaire et familial	Scolaire et communicatif	Emploi scolaire familial, culturel, communicatif, Ludique
Autres langues					Emploi fonctionnel avec la servante

L'emploi de l'arabe littéral est scolaire chez tous les apprenants, alors qu'il est doté **d'un cachet religieux chez les musulmans et les chrétiens de l'école publique**. Il acquiert un rôle **communicatif et culturel chez les apprenants du privé**. Le français connaît une utilisation **scolaire** chez tous les apprenants. Or, il a d'autres emplois chez PrA (apprenants de l'école privée) : **communicatif, culturel, social et familial**. Enfin l'anglais, outre son **emploi scolaire**, connaît **un emploi familial** chez PuA, alors qu'il acquiert une multitude de fonctions chez les apprenants du privé notamment les citadins : **rôle communicatif, culturel, familial et ludique**.

Donc, les apprenants de l'école privée vivant dans des familles aisées et plurilingues recourent à la pratique de plusieurs langues et même un apprenant signale le Bengali comme **troisième langue** étrangère dans son répertoire langagier, langue apprise lors de la **communication avec la**

l'employée de maison¹⁴⁸. Nous avons l'impression, après avoir analysé cette rubrique, que nous sommes **devant une courbe croissante par rapport au développement du plurilinguisme qui coïncide avec la montée du niveau économique et culturel des parents des apprenants**. Cela nous fait penser au curriculum existentiel chez les apprenants de l'école privée, puisqu'ils jouissent d'une pratique linguistique en langue étrangère à la maison. Ce curriculum existentiel de l'apprenant, « *enrichi de tous les événements linguistiques susceptibles de parsemer sa vie* » (Robert & Rosen, 2010 : 47), se développe en parallèle avec l'école favorisant « *une éducation plurilingue et interculturelle, [celle-ci] vise à prendre en compte et à valoriser l'ensemble des ressources langagières et culturelles des apprenants* » (Beacco & al, 2010 : 13).

En ce qui concerne la rubrique « *mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs* », nous comparons également leur choix. En premier lieu, un apprenant de l'école privée PrA1 ne choisit qu'un élément « *comprendre un texte, un film, une chanson* », cet apprenant, dont la mère est morte, ne semble être intéressé que par la réception orale, plusieurs cases des fiches qu'il remplit restent vides. Ce désintérêt pourrait dériver de l'ambiance familiale : un père qui ne connaît que l'arabe et une mère absente laissant après elle un vide affectif. En deuxième lieu, ce qui intéresse le plus les apprenants dans une langue étrangère c'est qu'ils arrivent à « *écrire* », « *à comprendre un texte, un film, une chanson* » et « *découvrir d'autres façons de vivre* ». **Les compétences de la réception orale et la production écrite constituent les objectifs de l'apprentissage d'une langue accompagnées du désir de la découverte**. Par contre, l'aspect phonétique de la langue ainsi que l'étude comparative entre elles n'attirent pas l'attention des apprenants des deux secteurs.

Enfin, après avoir analysé les fiches langagières et après avoir réparti les données recueillies en diverses parties, nous allons vérifier si l'hypothèse avancée au début du travail a été validée ou non.

¹⁴⁸ Femme qui vient de l'étranger pour exécuter des travaux ménagers dans les maisons au Liban et dont la rémunération ne peut pas être payée que par les familles aisées.

3. Validation des hypothèses

Les hypothèses qui pourraient être infirmées ou confirmées d'après les analyses des fiches langagières en question, sont celles qui sont en relation avec le côté social et religieux des apprenants. Elles concernent les représentations des langues, les pratiques de l'oral ainsi que le plurilinguisme, (sous-hypothèses 2 et 3).

3.1. Représentations des langues

Plusieurs représentations des langues sont décelées chez les apprenants. Les apprenants de l'école publique **aiment apprendre** les langues, celles-ci **leur permettent de communiquer** avec des étrangers lors des voyages. **Ce désir de voyager** apparaît fréquemment chez eux, et ils le lient à **l'apprentissage linguistique**. De plus, pour eux **l'écrit est la compétence** qu'ils veulent développer le plus en apprenant une langue étrangère. Cela souligne l'importance que revêt l'écrit pour eux, étant la voie de l'évaluation à l'école, et même si l'oral est évalué, la note qui lui est attribuée est minime par rapport à l'écrit.

Chez les apprenants de l'école privée, plusieurs représentations apparaissent. Pour eux les langues constituent un moyen pour : **communiquer, donner des ordres, s'exprimer et pratiquer les langues**. Donc, les apprenants du privé sont conscients du rôle communicatif et culturel des langues, pourtant un aspect hautain apparaît dans cette société. La parole y est utilisée parfois pour **humilier des personnes défavorisées** comme « *donner des ordres à la bonne*¹⁴⁹ » qui vient travailler chez les familles riches, seules capables de payer son rémunération, son permis de travail ainsi que son billet d'avion.

3.2. Pratiques de l'oral

Le milieu social, culturel, économique et religieux influe sur les pratiques des langues et notamment à l'oral. Tout d'abord, si l'apprenant vit dans une société où personne ne comprend la langue étrangère qu'il apprend, où personne ne valorise cet apprentissage qui ne lui sert qu'à avoir des notes à l'école, cet apprenant sera démotivé. Les **nomades musulmans appartenant à**

¹⁴⁹Employée de maison.

la classe ouvrière, se trouvent dans cette situation. L'emploi du français chez eux, est exclusivement scolaire, ils sont privés de voyages et même d'activités ludiques ou culturelles, (sauf l'écoute des chansons) qui pourraient offrir un plus à leur répertoire linguistique. Alors que **l'emploi linguistique social, le seul qui apparait dans ce lieu de vie, est celui de l'arabe littéral** dont les destinataires sont les hommes de religion. Enfin, l'apprentissage de l'anglais est à ses débuts, son emploi est notamment scolaire.

Les **apprenants musulmans et chrétiens PuA** (apprenants de l'école publique) qui appartiennent à la **classe moyenne inférieure**, ne sont pas exposés à la pratique des langues étrangères non plus. Ils vivent dans une société où le niveau culturel n'est pas assez avancé, où 3 de 4 mères connaissent une seule langue étrangère et le père n'en connaît aucune. Ces apprenants n'ont pas eu l'occasion **de pratiquer le français en dehors des murs de l'école**. Et quand ils ont voyagé, leur destination était les pays arabes, par conséquent ils n'ont pas eu besoin de la pratiquer. Donc, **le niveau culturel où vivent ces apprenants est en corrélation avec leur niveau économique, c'est un milieu démuné et défavorisé** qui ne constitue pas un terrain fertile pour les pratiques des langues.

Nous passons aux pratiques de l'oral dans le deuxième terrain de l'enquête : l'école privée. Les apprenants qui fréquentent cette école appartiennent à deux classes : ceux qui vivent dans les **villages font partie de la classe sociale moyenne** alors que ceux qui vivent dans **la ville appartiennent à une classe moyenne supérieure**. Les apprenants citadins pratiquent le **français dans un contexte scolaire et familial** alors que **l'anglais est employé à l'école et durant les voyages**. Or, la différence réside chez les citadins qui se distinguent par une pluralité des pratiques de l'oral:

- **Pratique du français à l'école, en famille et en voyage**
- **Pratique de l'anglais à l'école, en famille et en voyage**
- **Pratique de la langue Bengale à la maison avec l'employée étrangère de maison.**

Ainsi, le milieu économique aisé est apte à offrir tout d'abord **une scolarisation dans une école privée mettant à la disposition des apprenants une multitude de moyens pour apprendre les langues**. De plus, ces familles disposent des moyens qui leur permettent de **voyager** ainsi que d'un niveau culturel qui leur offre la possibilité **des pratiques en langues étrangères avec leurs**

enfants, puisque toutes les mères des apprenants citadins connaissent deux langues étrangères et 80% des mères exercent une profession.

Donc, **le niveau économique influe sur le niveau culturel, les parents peuvent soutenir leurs enfants : éducation payée à l'école privée, voyage vers de pays européens, mode de vie. Les défavorisés vont lutter pour garder un seuil de vie pour leurs langues**, ils doivent lutter pour apprendre.

3.3.Plurilinguisme

Le plurilinguisme social et familial n'existe que **chez les apprenants du privé**, et notamment chez les citadins. Les langues pratiquées, français, anglais et arabe littéral, sont pratiquées à l'école durant les cours avec les enseignants des différentes disciplines. Nous pouvons dire que les apprenants de l'école privée sont entourés **d'un plurilinguisme social et familial omniprésent**. C'est pourquoi, vivant dans un milieu plurilingue, les apprenants citadins de l'école privée seront mieux préparés à l'apprentissage des langues puisqu'ils sont habitués à la pratiquer et adoptent une attitude accueillante face à des termes nouveaux d'une langue étrangère. Donc, dans ce cas, la **compétence plurilingue se prépare à la maison**, se développe en société et en famille et se construit aussi en classe « *où les interactants disposent de compétences très asymétriques dans les langues concernées et où leur mobilisation située de leurs expertises permet la (re)négociation des contours sociaux et des enjeux de l'interaction* » (Moore, 2006 : 160).

Quant aux apprenants de l'école publique, ils se limitent à **un plurilinguisme scolaire, leurs parents ne communiquent pas avec eux en langue étrangère**, parce que dans la plupart des cas ils ne peuvent pas le faire. Alors, l'apprenant vit dans une famille où les parents ne savent pas pratiquer une langue étrangère, il a peu de chances d'être prêt à se l'approprier. Les apprenants issus des milieux défavorisés comme les apprenants de l'école publique vivent ce plurilinguisme limité.

En outre, **les langues choisies à apprendre** au futur sont, pour les **apprenants nomades, les langues enseignées à l'école**, cela met en lumière que l'anglais et notamment le français ne sont pas encore acquis, puisque le désir d'apprendre est en relation avec ce qu'on est supposé savoir.

Les autres ont choisi « l'allemand, le turc et toutes les langues ». Le choix de ces deux langues soulignent que ces apprenants admirent le peuple qui les parlent, parce que les Libanais sont attirés par les matchs de football de l'équipe allemande ainsi que par les feuilletons turcs diffusés à la télévision. Ainsi, l'apprentissage des langues est en corrélation avec la curiosité de faire la connaissance d'autres cultures surtout celles qu'ils découvrent à travers les émissions télévisées.

Alors que les choix des apprenants de l'école privée sont multiples. Plusieurs ont choisi plus d'une langue « le chinois, l'italien, l'espagnol, l'anglais, le portugais, le turc ». Cette variété de choix démontre **l'ouverture de la société citadine et aisée aux langues** et même à l'exotisme linguistique. De même, les langues apprises pourraient leur permettre de **participer à des discussions** et à des débats en langue étrangère, ce qui n'est pas simple. Enfin, ce qui mérite d'être signalé c'est que les apprenants de l'école privée apprécient les **alternances entre les langues**, parce que cela pourrait **dénoter un savoir linguistique dans une société où le mélange des langues est considéré comme une marque de snobisme**, une volonté de se démarquer des autres, comme l'affirme le directeur de l'école privée lors de son interview : « *tout le monde voudrait par désir de se démarquer des restant des gens employer un peu le français, surtout le français* ».

Enfin, les fiches langagières nous ont livré une panoplie d'informations concernant les représentations des apprenants envers les langues, leurs pratiques langagières ainsi que leur plurilinguisme, or les entretiens semi directifs renferment des notions plus riches que nous allons analyser dans la partie suivante.

CHAPITRE 2 : Analyse des entretiens semi-directifs

Nous allons passer maintenant à l'analyse thématique de notre corpus composé des entretiens semi-directifs. Rappelons que comme dans les autres parties, ces données démonstratives se répartissent également entre le public et le privé. Voilà comment nous allons analyser ce double corpus. Premièrement, nous allons travailler par catégories d'enquêtés, nous comparerons les propos de directeurs des deux écoles, ensuite ceux des enseignantes dans ces deux mêmes écoles et enfin ceux des apprenants. Les analyses de ces trois catégories nous permettront de faire une comparaison finale des thèmes traités en commun. Cette comparaison nous permettra de dégager les caractéristiques de l'enseignement de l'oral dans le public et dans le privé et de voir si ces deux contextes d'enseignement se caractérisent plutôt par leur convergence ou leur divergence. Concernant le détail de chaque analyse, nous allons procéder de la façon, qui nous a été inspirée par les thèmes abordés dans l'entretien et qui sont issus de notre problématique. C'est ainsi que nous dépouillerons les réponses de nos enquêtés d'après la grille de lecture suivante :

1. Les langues choisies par les enquêtés lors de l'entretien
2. Les alternances codiques dans les interactions verbales
3. Le plurilinguisme à l'école et dans la vie
4. Le rapport entre l'écrit et l'oral
5. La structuration et la place de l'oral dans la classe

Vu la complexité du mélange des langues dans les entretiens, nous avons préféré consacrer la partie 1 à l'analyse de la langue choisie par l'interviewé. Dans cette partie, nous étudierons les thèmes que l'enquêté a traité dans cette langue ainsi que le pourcentage de son utilisation et même parfois la structure syntaxique des phrases. La plupart des enquêtés n'ont pas respecté leur choix linguistique tout au long de l'entretien, ils ont donc alterné les langues, c'est pourquoi nous avons analysé dans la partie 2 les interactions bilingues ou plurilingues ainsi que les interactions monolingues de l'autre langue, celle qui n'a pas été choisie comme langue d'échange au début de l'entretien. Après les langues et leurs alternances, nous abordons le plurilinguisme sous ses facettes sociales, scolaires et didactiques. Le plurilinguisme et en particulier les alternances codiques apparaissent le plus dans le domaine de l'oral, c'est pourquoi nous réservons la partie 4

à l'enseignement / apprentissage de l'oral, ses difficultés, son rapport à l'écrit ainsi que son caractère indispensable dans la didactique du français et enfin la partie 5 traitera de la structure de l'oral et sa place dans la classe.

1. Les langues choisies par les enquêtés lors de l'entretien

Le choix de la langue, lors de l'entretien, a été laissé à l'enquêté soit explicitement soit implicitement. C'est lui qui a décidé de la langue avec laquelle il voulait répondre puisque les interviewés sont tous plurilingues. L'interviewé a de même pris l'initiative du passage d'une langue à l'autre. Afin de le rassurer dans ses choix langagiers, nous nous sommes exprimée à l'aide de la langue que lui-même avait choisie, notamment lors des entretiens avec les apprenants. Nous allons dans ce qui suit aborder les langues choisies dans les échanges et leurs proportions chez le public de notre enquête ainsi que le motif de ce choix.

Plusieurs motifs sont à la base du choix de la langue de l'entretien qui était l'arabe dialectal ou/et le français. Nous débutons notre analyse par les enquêtés du secteur public.

1.1. Le secteur public

Tous les entretiens effectués sont bilingues ou plurilingues sauf un seul, réalisé avec l'apprenant PuEA1 (désormais PuA1) et dont toutes les répliques sont en arabe dialectal. Cet apprenant est de nationalité libanaise mais ses origines remontent à des tribus nomades arabes¹⁵⁰, il utilise l'arabe dialectal dans la totalité des 67 interactions de son entretien, il n'utilise aucun terme en français pourtant il a appris cette langue depuis sa première année de scolarisation. Les autres interviewés choisissent l'arabe dialectal ou le français pour répondre aux questions mais ils opèrent des alternances codiques entre ces deux langues et recourent rarement à des termes anglais. Etudier les proportions des langues dans les interactions verbales n'est pas facile. La difficulté réside dans les interactions qui contiennent un mélange des langues, c'est pourquoi nous considérons que c'est le début de la phrase de l'interviewé qui détermine la langue de départ même si des fragments plus ou moins longs de l'autre langue y sont insérés. En outre, c'est nécessaire de mentionner que si l'interviewé entame toutes ses réponses par une même

¹⁵⁰ Voir partie contextuelle.

langue mais il insère à l'intérieur de ses répliques une deuxième langue nous ne pouvons pas donner le pourcentage de 100 %, nous avons préféré mettre 99.9 % puisqu'une autre langue est utilisée dans les propos. Le tableau suivant présente les proportions de l'utilisation de la langue choisie ou dominante dans les propos des interviewés du secteur public :

Tableau 77 : La langue choisie et son pourcentage d'utilisation par chaque interviewé du secteur public

Entretiens à l'école publique PuE	Langue choisie	Pourcentage de la langue choisie
Avec le directeur PuED	Arabe dialectal	99.9 % ¹⁵¹
Entretien 1 avec l'enseignante PuE1M	Français	44.6 %
Entretien 2 avec l'enseignante PuE2M	Français	78.1 %
Avec l'apprenant PuEA1	Arabe dialectal	100 %
Avec l'apprenant PuEA12	Arabe dialectal	98 %
Avec l'apprenant PuEA13	Français	97.2 %
Avec l'apprenant PuEA17	Français	90 %
Avec l'apprenant PuEA19	Arabe dialectal	97.1 %
Avec l'apprenant PuEA20	Arabe dialectal	96 %

Tout d'abord nous pouvons remarquer que l'arabe dialectal est la langue d'échange choisie par 5 interviewés et le français par 3 interviewés dans différentes proportions. Dans ce qui suit, nous allons étudier les détails chez chacun des enquêtés.

1.1.1. Le directeur de l'école publique

Le directeur de l'école publique (désormais PuD) étant ex-enseignant de langue arabe au cycle complémentaire, avant d'être nommé surveillant puis directeur de l'établissement, n'utilise pas l'arabe littéral mais il opte pour le dialectal avec un pourcentage de 99.9 %. Son entretien semi-directif est composé de 78 interactions. La plupart de ses phrases est complexe et plusieurs interactions s'étendent sur une quinzaine de lignes. A titre d'exemple, nous choisissons l'interaction où il expose les qualités d'un professeur compétent dans l'enseignement des langues :

54 PuEC : à votre avis+ quelles sont les qualités d'un prof compétent en langues ↑
 54 PuED: d'abord+ il doit être au courant de toutes les actualités nécessaires+ être prof est une mission+ il doit donner de tout son cœur+ il doit être consciencieux+ il doit être sûr du savoir qu'il transmet à ses élèves et veiller à ne pas donner de fausses informations+ il doit avoir recours à des références+ il doit suivre des sessions+ faire des échanges avec les collègues+ et qu'il fasse à l'avance de bonnes préparations+ à la manière de ceux qui préparent leur discours↓.

¹⁵¹ Toutes les interactions du directeur PuD commencent par l'arabe dialectal mais puisque quelques termes d'autres langues y sont insérés, nous ne pouvons pas mettre 100 % comme pourcentage d'utilisation de l'arabe dialectal, nous sommes obligée de préciser que le pourcentage est de 99.9 %, cela est valable pour tous les interviewés qui ont commencé et continué leurs interactions par une même langue mais ils ont inséré quelques termes à l'intérieur comme PrA2, PrA9 et PrD.

1.1.2. Les deux entretiens de l'enseignante du secteur public

L'enseignante de langue française du secteur public (désormais PuM) opte pour le français comme langue de communication dans les deux entretiens, pourtant elle effectue des alternances avec l'arabe dialectal ce qui limite le pourcentage de l'utilisation du français au cours du premier entretien à 44.6% alors que dans le second, ce pourcentage s'élève à 78.1%. Puisqu'elle choisit le français comme langue de communication nous nous limitons dans cette partie à l'analyse des phrases formulées exclusivement en français, dans la partie suivante consacrée aux langues à l'intérieur des interactions nous aborderons les raisons de l'emploi de l'arabe dialectal utilisé en alternance inter-intervention et intra-intervention.

Au cours du premier entretien, les interactions de l'enseignante PuM qui sont formulées seulement par l'intermédiaire de la langue française sans alternances sont au nombre de 15, le nombre total d'interactions remonte à 65. Les interactions en français sont composées soit d'un mot, d'une phrase simple soit d'une phrase complexe comme le montre le tableau suivant mettant en évidence les thèmes traités ou la raison d'emploi :

Tableau 78 : Les 15 interactions en langue française de PuE1M

Nombre d'interaction	Contenu de l'interaction	Thème abordé ou motif d'emploi
13PuE1M	oui je propose avoir d'autres+ mais je n'ai pas ...	Activités orales en classe
15PuE1M	oui autres éditions	Editions des livres
21PuE1M	Oui	Affirmation
26PuE1M	parfois ils n'ont pas compris+ mais ... je fais tout mon possible+ je répète↓	Stratégie d'enseignement ou de remédiation
29PuE1M	eh mm +++ oui ça existe↓	Affirmation
42PuE1M	j'ai aimé↓ j'ai aimé la langue française↓	Préférence pour la langue
43PuE1M	Oui	Affirmation
46PuE1M	à l'école privée+ je crois que c'est interdit de parler l'arabe+ je crois↓	Les langues dans les écoles privées
48PuE1M	Non	Refus
50PuE1M	oui+ il y a une différence↓	Affirmation vis-à-vis de la différence qui existe entre les écoles rurales et urbaines
51PuE1M	je ne sais pas pourquoi+ peut-être parce qu'ils sont proches à la eh...	Cause de la différence entre les écoles urbaines et rurales
61PuE1M	61 PuE1M : je ne sais pas↓ peut-être↓	Incertitude à propos de l'enseignement d'un cours religieux
62PuE1M	62 PuE1M : je crois que non	Refus précédé d'un verbe d'opinion
64PuE1M	non	refus
65PuE1M	Merci à vous pareillement	Remerciement

Comme nous le remarquons, la plupart des phrases sont simples, brèves et concises. Elles deviennent complexes quand PuE1M aborde **sa stratégie d’enseignement en classe de langue**, **sa préférence pour la langue française**, la **comparaison entre le secteur privé et le secteur public** au niveau de l’emploi des langues et **la différence entre les écoles rurales et les écoles urbaines**. Nous constatons aussi que deux phrases sont inachevées (13PuE1M, 51PuE1M). Dans ces deux phrases, elle aborde le choix des activités orales et la raison qui pourrait être à la base de la différence entre les établissements scolaires ruraux et urbains. Nous pouvons déduire que lors du premier entretien, PuM, habituée à utiliser l’arabe dialectal dans sa communication quotidienne, a répondu à nos questions majoritairement en arabe dialectal. Tandis que lors du deuxième entretien réalisé à la fin de l’année scolaire, PuM a utilisé le français fréquemment. Cet entretien contient 33 interactions verbales dont 14 sont prononcées exclusivement en langue française, ce qui rend le pourcentage de l’emploi cette langue 78.1%. **Alors le premier entretien pourrait être considéré comme un entraînement au deuxième**, ce dernier ne renferme aucune phrase inachevée mais contient des phrases enchaînées par des connecteurs logiques comme nous allons le constater à travers la lecture du tableau suivant qui précise le contenu de l’interaction ainsi que le thème abordé ou le motif d’emploi :

Tableau 79 : Les 14 interactions en langue française de PuE2M

Nombre d’interaction	Contenu de l’interaction	Thème abordé ou motif d’emploi
2 PuE2M	selon le sommaire du livre + moi+ j’ai commencé par la compréhension de l’oral	Enseignement/ apprentissage
4 PuE2M	non cette année on est retard à cause de la grève↓	Explication à propos du travail non accompli à cause de la grève
7 PuE2M	oui+ la classe est faible↓	Affirmation vis-à-vis du niveau de la classe
5 PuE2M	parfois + j’arrive au dossier 7↓	Précision du nombre des dossiers expliqués au cours de toute l’année
9 PuE2M	oui j’ai donné tout à l’écrit + parfois en lecture je laisse tomber+ à l’écrit je ne tombe rien↓	Stratégie d’enseignement au cours de l’année qui privilégie l’écrit
17 PuE2M	non	Refus
16 PuE2M	oui↓	Affirmation
14 PuE2M	non	Refus
19 PuE2M	dans ce cas-là+ il faut faire des coordinations	Proposition d’une solution pour les difficultés d’enseignement par l’intermédiaire de la coordination entre les enseignantes de la même discipline
21 PuE2M	la note de l’oral est répartie : lecture 4+ poésie 4+ compréhensions orale 4+ expression orale 4+ donc 16	Le système d’évaluation

31 PuE2M	oui	Affirmation
30 PuE2M	oui+ j'aime demander l'aide	Affirmation d'une demande personnelle : être aidée dans sa stratégie d'enseignement
25 PuE2M	oui + mais je n'ai pas fait la suite ¹⁵² ↓ la formatrice a demandé à propos de l'évaluation orale↓ il y avait 5 qui font évaluation orale↓ et les autres ne font pas+ elle est étonnée ↑	L'évaluation de l'oral abordé avec la formatrice durant une formation à laquelle elle a assisté
33 PuE2M	de rien	Formule de politesse

Comparer ces deux tableaux (tableaux 78 et 79) paraît indispensable. Tout d'abord, nous remarquons que la formule de politesse qui clôture les deux entretiens est en langue française ainsi que le refus ou l'affirmation en mono-terme. Ajoutons que les thèmes abordés dans les phrases formulées en français évoquent en premier lieu **le contexte scolaire** comme l'évaluation, la remédiation, la coordination, les activités en classe, la stratégie d'enseignement et le programme. En deuxième lieu, le français a été utilisé pour **analyser la différence entre les écoles privées et publiques, urbaines et rurales** de point de vue de l'emploi des langues et en dernier lieu pour **évoquer son besoin d'être soutenue dans sa classe** pour améliorer son enseignement /apprentissage.

Donc, nous pouvons déduire que **chez PuM les sujets qui appartiennent au thème générique de l'enseignement sont exprimés en français alors que tous les autres sujets sont exprimés en arabe dialectal ou en alternant les langues.**

1.1.3. Les apprenants du secteur public

Quant aux apprenants du secteur public, deux d'entre eux **PuEA13** et **PuEA17** répondent en français et cela est dû à leur aisance dans la pratique de cette langue avec des pourcentages respectifs de 97.2 % et 90%. Ce qu'il faut signaler et comme le démontrent leurs propos, c'est qu'ils ont commencé leurs études dans des écoles privées, **PuEA13** était scolarisé dans une école privée religieuse chrétienne à Tripoli¹⁵³ et **PuEA17** avait fait ses premières années d'études dans une école religieuse musulmane à El Menié.

Nous proposons d'analyser non seulement les proportions d'utilisation des langues mais aussi leurs motifs d'utilisation qui pourraient être inhérents, comme signalé précédemment, à la

¹⁵² Elle a assisté à la première séance pour la formation orale puis elle n'a pas été convoquée et elle n'a pas su la cause.

¹⁵³ Tripoli : deuxième grande ville au Liban, capitale du nord.

syntaxe choisie aussi bien qu’au thème abordé. Les **PuEA13** et **PuEA17** choisissent la langue française comme moyen de communiquer leurs idées. Leurs propos se répartissent en phrases simples ou complexes, en groupes nominaux ou en un seul terme ou parfois en des phrases non formulées ou inachevées, (nous étudierons les interactions bilingues et les phrases en langue arabe dans la deuxième partie, puisqu’il s’agit d’alternances dans ces cas). Le tableau suivant va mettre en lumière le pourcentage de la répartition syntaxique de la langue choisie par **PuEA13** à l’aide d’exemples. Cette répartition syntaxique des interactions sera adoptée chez tous les apprenants afin de pouvoir non seulement étudier chaque cas mais aussi comparer les répliques des apprenants des deux secteurs.

Tableau 80 : La syntaxe de la langue choisie par PuEA13

PuEA13/ la syntaxe de la langue choisie : français 97.2 %	Pourcentage d’utilisation	Exemples
Phrase mono-terme	50 %	17 PuEA13 : privée↓
Phrase nominale (plus qu’un terme)	23.6 %	22 PuEA13 : Ma sœur et mon frère↓
Phrase simple	19.5 %	26 PuEA13 : oui ils parlent bien↓
Phrase complexe	0 %	
Phrase inachevée ou non formulée	2,7 %	40 PuEC : mais alors quel type d’activités vous préférez ↑ 40 PuEA13 : ehh ... 41 PuEC : vous préférez visionner un film+ entendre un document sonore+ lire une image+ préparer un débat+ exposer une recherche... qu’est-ce que vous préférez comme type d’activité durant le cours de français↑ 41 PuEA13 : écoute un document sonore↓.

Les phrases complexes dans les répliques de l’apprenant **PuEA13** sont absentes. Ce sont les phrases nominales et mono-termes qui dominent avec un pourcentage de 73 %, pourtant l’utilisation du français comme langue d’échange atteint une proportion de 97.2 %. Cela souligne une certaine stratégie habile de sa part dans la construction de ses phrases et de sa façon de répondre brièvement afin de maintenir l’emploi du français. De plus, quand PuA13 paraît hésitant ou confus au cours de l’interaction 40PuEA13 (ci-dessus), il ne répond pas en arabe et ne demande aucune explication mais il laisse insinuer avec son « eh » son embarras et de cette façon, il nous pousse à expliciter la question dans 41PuEC.

L’apprenant PuEA17 avec son 90 % d’utilisation de la langue français dans son entretien démontre une certaine fluidité en langue française. Ses phrases comme le démontre le tableau suivant sont de différentes natures avec un pourcentage d’emploi varié :

Tableau 81 : La syntaxe de la langue choisie par PuEA17

PuEA17/ la syntaxe de la langue choisie : français 90 %	Pourcentage d'utilisation	Exemples
Phrase mono-terme	45.1 %	38 PuEA17 : rien↓
Phrase nominale (plus qu'un terme)	27.4 %	12 PuEA17 : moi seul↓ moi seul↓
Phrase simple	12.9 %	5 PuEA17 : non+ c'est ma première année↓
Phrase complexe	1.6 %	35 PuEA17 : madame P1 c'est bien+ et la langue française+ j'aime↓
Phrase inachevée	0%	

Nous remarquons que 45 % de ses phrases sont mono-termes avec 1.6 % de phrases complexes. Ces deux apprenants, tout en décidant de répondre en français, essaient d'éviter les phrases complexes qui nécessitent un certain savoir linguistique et grammatical et répondent par des formes syntaxiques simples. Ils témoignent cependant d'une volonté de s'exprimer en français et de maintenir la conversation en cette langue. Ce qui leur a procuré une certaine fierté que nous avons remarqué durant les entretiens et lors des observations de classe.

Les quatre autres apprenants PuEA1, PuEA12, PuEA19, PuEA20 ont choisi l'arabe dialectal pour répondre, ils ont étudié dans des écoles publiques sauf *PuEA12* qui a été scolarisé dans une école privée religieuse musulmane. Les pourcentages de l'utilisation de l'arabe dialectal chez ces apprenants est respectivement de (100 %, 98 %, 97.1 %, 96 %), ce qui prouve que les termes français utilisés dans leurs répliques ne sont pas nombreux. Nous allons donc étudier la syntaxe de leurs interactions parce que cela pourrait mettre en lumière l'implicite contenu dans ces dernières. En effet, les apprenants, malgré le choix d'une langue accessible, évitent des fois de répondre ou ne savent pas quoi dire. Nous débutons par les phrases de *l'apprenant PuEA1* qui est le seul qui n'utilise aucun terme en français ou en anglais même pas pour le remerciement final. Le tableau suivant présente la syntaxe de ses phrases :

Tableau 82 : La syntaxe de la langue choisie par PuEA1

PuEA1/ la syntaxe de la langue choisie : arabe dialectal 100%	Pourcentage d'utilisation	Exemples
Phrase mono-terme	34.3%	1 PuEA1 : arabe ↓ 8 PuEA1 : non ↓
Phrase nominale (plus qu'un terme)	29.8%	22 PuEA1 : oui des contes ↓ 14 PuEA1 : oui pendant le cours ↓
Phrase simple	19.4%	33 PuEA1 : je n'ai pas encore tout à fait appris le français ↓ 34 PuEA1 : j'aime plus précisément l'oral

Phrase complexe	14.1%	60 PuEA1 : avant tout il faut que je réapprenne de nouveau le français et que la prof soit compétente+ il faut + que je comprenne ↓ 57 PuEA1 : à l'oral qui porte sur 8 points + la poésie et ++++ j'ai eu à l'examen j'ai oublié +++Mme répartit les notes
Phrase inachevée	1.4%	23 PuEA1 : eh...

L'apprenant PuA1, avec ses réponses réduites : 34.3 % pour la réponse mono-terme et 29.8 % pour la phrase nominale, paraît réservé et ne nous livre pas facilement ses idées. La première phrase complexe se situe dans l'interaction 31PuEA1, interaction se situant à peu près au milieu de son entretien constitué de 67 interactions. A l'aide des phrases complexes (14.1 %), l'apprenant développe ses idées en traitant les sujets suivants :

- description de la manière d'expliquer des enseignantes (31PuEA1) :
31 PuEA1 : **parce que P1¹⁵⁴ et C¹⁵⁵ ++ les enseignantes expliquent bien et nous parlent eh...**
- thématiques préférés traitées en classe (38 PuEA1) :
38 PuEA1 : **ceux de la nature...la nature et l'environnement+ de la pollution+ ce sont les deux sujets desquels j'aimerais discuter**↓
- description de la stratégie de travail de l'enseignant (45 PuEA1) :
45 PuEA1 : **non+ Mme P1+ quand on lui demande une question+ elle nous répond immédiatement**↓
- système d'évaluation (47 PuEA1, 57 PuEA1) :
47 PuEA1 : **elles sont réparties entre les activités écrites et orales: l'oral porte sur 4 points+**
57 PuEA1 : **à l'oral qui porte sur 8 points + la poésie et ++++ j'ai eu à l'examen j'ai oublié +++Mme répartit les notes**
- comparaison entre son niveau de français et celui de sa copine excellente en français (52 PuEA1) :
52 PuEA1 : **elle maîtrise le français et l'arabe+ +le français elle en fait la traduction arabe+ +je lis parfois une histoire+ et comme je ne comprends pas l'histoire+ je la relis plusieurs fois afin de la comprendre+ elle+ +elle peut la traduire en arabe**↓
- compétence en français de son frère qui l'aide dans l'apprentissage (55 PuEA1) :
55 PuEA1 : **oui+ un frère plus âgé que moi+ il a 15 ans+ il s'en sort avec le français+ il est en EB8**↓

¹⁵⁴ Professeure de français en classe d'EB7 qui l'enseigne cette année.

¹⁵⁵ Professeure de français en classe d'EB6 qui l'a enseigné l'année passée.

- qualités d'un bon professeur de français (59 PuEA1) :
59 PuEA1 : **il ne doit pas s'énerver+ il doit être juste et + il doit maîtriser la langue**↓
- conditions susceptibles de rendre le cours de français intéressant (60 PuEA1):
60 PuEA1 : **avant tout il faut que je réapprenne de nouveau le français et que la prof soit compétente+ il faut + que je comprenne**↓.

Donc, au fur et à mesure que les sujets le touchent personnellement comme apprenant, les phrases s'allongent pour développer ses idées. N'oublions pas de signaler que l'arabe dialectal libanais chez PuA1 ne constitue pas sa première langue, puisque étant originaire du Yémen son dialecte même s'il est arabe diffère de celui du Liban, ce qui pourrait justifier cette réticence dans ses répliques et la concision de ses réponses écourtées.

Les apprenants PuEA12, PuEA19 et PuEA20 alternent les langues en répondant aux questions de l'entretien semi-directif, ils alternent les langues et utilisent une syntaxe variée comme le prouve le tableau suivant :

Tableau 83 : La syntaxe de la langue choisie par PuEA12, PuEA19 et PuEA20

la syntaxe de la langue choisie :	PuEA12/ Pourcentage d'utilisation	PuEA19/ Pourcentage d'utilisation	PuEA20/ Pourcentage d'utilisation
arabe dialectal	98 %	97.1 %	96 %
Phrase mono-terme	29.09 %	20.5 %	28.5 %
Phrase nominale (plus qu'un terme)	30.9 %	23.5 %	26.5 %
Phrase simple	21.8 %	16.1 %	12.2 %
Phrase complexe	7.2 %	32.2 %	16.3 %
Phrase inachevée	5.4 %	2.9 %	0 %
Phrase bilingue	5.4 %	1.4 %	12.2 %
Phrase en langue française	0 %	2.9 %	4.08 %

Ce qui nous importe chez les apprenants PuEA12, PuEA19 et PuEA20 ce sont les idées qu'ils ont préféré développer par l'intermédiaire des phrases complexes. L'apprenant **PuEA19** semble intéressé par l'entretien plus que les autres, c'est pourquoi ses phrases complexes sont plus nombreuses avec un pourcentage de 32.2% et il essaye de nous informer comme dans l'extrait suivant :

17 PuEC: **lisez-vous en français** ↑
17 PuEA19 : **oui**

18 PuEC: **comme quoi** ↑↑
18 PuEA19 : **moi ... nous ne pouvons pas acheter des histoires en français+ mes petits frères et sœurs+ ont des manuels scolaires français+ + je les prends et je lis dans ces livres+ parfois de ma cousine aussi+ +des livres de la classe brevet**↓

19 PuEC: **des manuels scolaires alors+ non des histoires ou romans** ↑
19 PuEA19 : **si ma tante+ elle possède des romans j'apporte de chez elle**↓.

D'autre part, les apprenants développent leurs phrases quand ils abordent les sujets suivants : les qualités d'un bon professeur de langue française, les qualités d'un bon apprenant à l'oral en langue française et la stratégie d'enseignement de leur professeur de français comme nous constatons d'après les exemples suivants :

46 PuEA12 : **il faut qu'il comprenne et qu'il retienne**↓

50 PuEA12 : **ça veut dire qu'il nous fait comprendre tout+ qu'il est diplômé**↓

60 PuEA19 : **premièrement+ il doit garder son calme avec les élèves+ il doit complètement savoir les attirer+ bien leur expliquer les notions+ et si par exemple+ je n'ai pas compris la leçon qu'il me la reprenne+ ainsi+ dans les deux cas+ je préfère qu'il soit tolérant avec ses élèves**↓

35 PuEA19 : **j'aime travailler avec un texte+ par exemple+ parfois un texte sur la nature+ d'autres fois sur notre maison où l'on en fait une description+ et j'aime aussi quand elle nous donne une illustration et qu'il faut la décrire** ↓

25 PuEA20 : **elle nous explique des leçons+ je comprends ce qu'elle fait et tout**

44 PuEA20 : **qu'il réponde à toutes les questions et qu'il réussisse ses évaluations+ qu'il se concentre pendant le cours**↓.

Pourtant la réponse réduite pourrait souligner soit un désintérêt soit une ignorance comme les exemples suivants dont la syntaxe est nominale ou simple :

37 PuEC : **quels sont les sujets que tu aimerais discuter en EB7+ dans ta classe+ quels sujets de discussion aimerais-tu traiter à l'oral avec Madame P1** ↑

37 PuEA12 : **Les contes**

38 PuEC : **les contes+ pas d'autres sujets comme le sport ces sujets ne t'intéressent pas** ↑

38 PuEA12 : **oui**↓

17 PuEC : **tu lis des livres français** ↑ **et qu'est-ce que tu lis** ↑

17 PuEA20 : **Je lis des textes de lecture**↓

18 PuEC : **tu ne lis pas de contes** ↑

18 PuEA20 : **si** ↓

19 PuEC : **tu lis des contes d'où** ↑

19 PuEA20 : **à la maison**↓

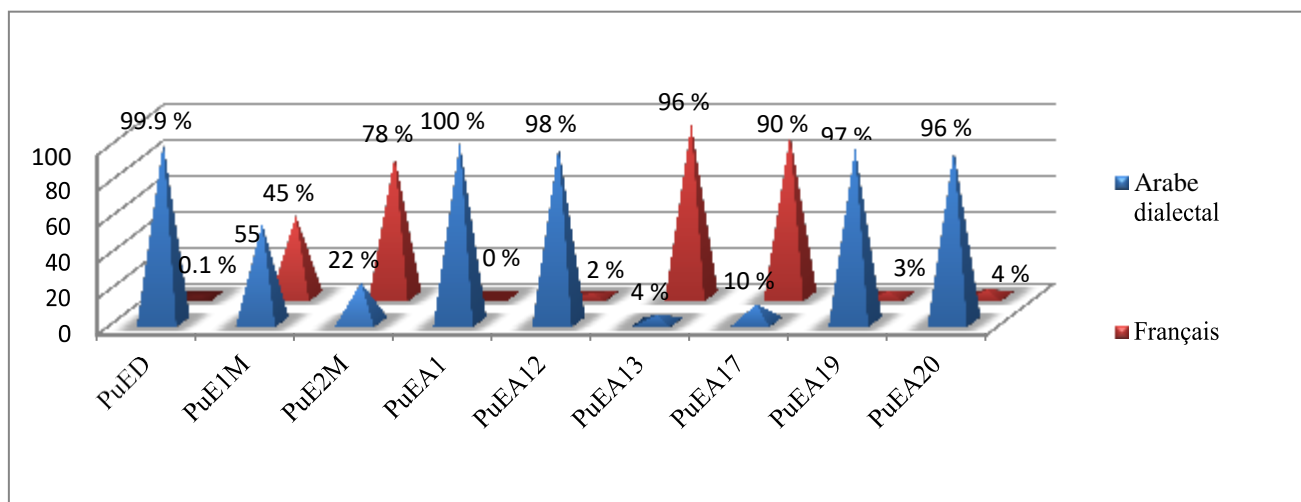
20 PuEC : **quels contes tu as lus** ↑ **tu te rappelles le titre d'un livre+ d'une histoire que tu as lue** ↑

20 PuEA20 : **non+ eh+ j'ai oublié**↓.

Malgré le choix d'une langue avec laquelle on s'exprime quotidiennement, comme c'est le cas avec ces apprenants qui choisissent l'arabe dialectal pour répondre, la longueur des répliques en arabe dialectal ainsi que la nature des phrases composées sont significatives et soulignent implicitement l'attitude du locuteur vis-à-vis du sujet abordé.

Avant de passer à l'étude de la proportion des langues chez les interviewés du secteur privé, présenter un tableau récapitulatif des langues et de leur pourcentage d'utilisation s'avère indispensable pour résumer les proportions de l'emploi des langues dans le secteur public :

Figure 24 : Pourcentage des langues employées dans les entretiens par les interviewés du secteur public



Ce tableau récapitulatif démontre la préférence de l'arabe dialectal, langue qui domine dans les propos des enquêtés. Il traduit l'enchevêtrement des deux langues dans la vie des acteurs de l'école publique, il souligne l'utilisation de la langue arabe avec un pourcentage de 65 % et celle de la langue française avec 35%. Contrairement à ce qu'on pourrait penser pour les apprenants qui ont choisi l'arabe dialectal pour leurs entretiens n'ont pas développé leurs idées. Tandis que ceux qui ont choisi le français comme langue de l'entretien avaient l'air épanouis peut-être parce que le savoir dote la personne d'une certaine confiance qui se répercute sur sa motivation. Si nous jetons un dernier coup d'œil sur ce tableau nous apercevons que les deux apprenants PuEA13 et PuEA17 qui répondent en français ont débuté leurs études dans des écoles privées et le pourcentage d'emploi du français atteint une proportion plus élevée que celle de leur enseignante de langue française.

1.2. Le secteur privé

Nous allons suivre le même itinéraire adopté dans l'analyse précédente des langues choisies dans le secteur public. Nous débutons par le tableau qui indique la langue employée par les enquêtés de l'école privée, la proportion de son utilisation dans leurs propos, puis nous étudions la syntaxe afin de déceler les motifs de choix ainsi que les attitudes de chaque interviewé vis-à-vis des sujets traités.

Tableau 84 : La langue choisie et son pourcentage d'utilisation par chaque interviewé du secteur privé

Entretiens à l'école privée PrE	Langue choisie	Pourcentage de la langue choisie
Avec le directeur PrED	Français	99.9 %
Entretien 1 avec l'enseignante PrE1M	Français	96.5 % ¹⁵⁶
Entretien 2 avec l'enseignante PrE2M	Français	95.2 %
Avec l'apprenant PrEA1	Arabe dialectal	84.3 %
Avec l'apprenant PrEA2	Français	99.9 %
Avec l'apprenant PrEA4	Arabe dialectal	75.9 %
Avec l'apprenant PrEA9	Français	99.9 %
Avec l'apprenant PrEA19	Français	93.3 %
Avec l'apprenant PrEA21	Français	96.8 %

Nous pouvons remarquer que l'arabe dialectal est choisi seulement par deux apprenants PrEA1 et PrEA4 avec un pourcentage de 84.3% et 75.9%, ce qui montre qu'ils utilisent aussi d'autres langues que l'arabe dialectal dans leurs réponses, sans oublier de mentionner que ces deux apprenants ont toujours étudié dans des écoles privées comme c'est le cas des 4 autres apprenants interviewés. Cependant, le français est choisi par le directeur, par l'enseignante de langue française lors des deux entretiens et par 4 apprenants avec un pourcentage qui dépasse les 93%.

1.2.1. Le directeur de l'école privée

Nous amorçons l'analyse du terrain relatif au secteur privé par l'entretien effectué avec le directeur de l'établissement scolaire. ***Le directeur de l'école privée (désormais PrD)*** était un enseignant de langue française avant d'être nommé responsable du cycle secondaire puis directeur de l'établissement. Il s'adresse en langue française aux enseignants du français au cours de la vie quotidienne scolaire et lors des réunions. Lors de son entretien, la langue de communication est la langue française sauf deux mots insérés dans son discours, comme nous allons le voir dans la partie consacrée à l'étude des interactions et des alternances codiques. Le

¹⁵⁶ Nous avons considéré que le début de l'interaction détermine la langue choisie, or PrM dans les deux entretiens utilise au début de sa réplique un déictique temporel « maintenant », le pronom personnel « moi » et le connecteur d'explication « parce que » en arabe puis continue sa phrase en français, les répliques qui commencent par ces termes en arabe ne sont pas recensées comme réplique en arabe dialectal mais une réplique bilingue dont la langue est le français. De plus, quand elle commence sa réponse par « non » et « certainement » en arabe dialectal et puisque c'est une réponse qui désigne un point de vue, nous avons compté que la langue choisie dans ces interactions est l'arabe dialectal même si la suite est formulée en français.

pourcentage de la langue française utilisé par le directeur de l'école privée (99.9%)¹⁵⁷ affirme son savoir et sa fluidité linguistiques. De plus, étudier la syntaxe des phrases permet de mettre en lumière son intérêt ou sa discrétion vis-à-vis des sujets traités. De ces 40 répliques, nous recensons deux interactions en français composées d'un seul terme « oui » pour réaffirmer ses propos élogieux concernant le plurilinguisme (35PrED, 38PrED) et 4 phrases nominales situées au début de l'entretien et qui traitent le sujet des langues :

- 3 PrED: l'oral essentiellement+ l'oral essentiellement ↓
- 4 PrED: chez les Frères de Tripoli¹⁵⁸ avant la guerre et puis les 2 dernières années après donc la guerre civile+ à Zgharta↓
- 5 PrED: l'arabe la plupart des fois↓ rarement le français↓
- 7 PrED: c'est surtout l'arabe↓

Il emploie 2 phrases simples y compris lesquelles la phrase de clôture qui constitue une formule de politesse :

- 32 PrED: toute sorte de formation↓ on fait énormément de stage+ de formation↓
- 40 PrED: je vous en prie Madame

Tandis que toutes les autres phrases sont complexes et peuvent comporter jusqu'à 225 mots (33PrED), nous choisissons à titre d'exemple la phrase complexe 39PrED qui traite de l'intérêt des familles aux langues apprises à l'école :

- 39 PrED: oui là aussi + c'est une question qui porte donc + sur un phénomène de culture disons que les langues+ c'est un intérêt donc+ représente un intérêt pour tout le monde+ c'est vrai↓ Toutes les familles veulent que +++ voilà je résume en un mot+ que leurs enfants arrivent réussissent dans la vie↓ les familles où il y a donc des difficultés+ je dirai je ne pense pas seulement aux difficultés pécuniaires financières et où il y a ↓ ehh...++ il n'y a pas le niveau+ les parents donc n'ont pas le niveau social économique+ culturel+ intellectuel+ je crois que ceux-là ils voudraient plus que d'autres que leurs enfants arrivent↓++ maintenant on sent bien que pour les langues tout particulièrement+ il y a quand même un peu toujours ce snobisme dans des familles donc aisées qui veulent bien+ parce qu'on le sent quand elles accompagnent donc leurs progénitures ici à l'école+ des mamans qui donc viennent+ ce n'est pas les gens ordinaires de situations médiocres+ maintenant les classes moyennes et un peu plus haut+ tout le monde voudrait par désir de se démarquer des restant des gens employer un peu le français+ surtout le français↓

Son entretien démontre une facilité d'expression qui traduit une habitude de sa part d'utiliser la langue française non seulement dans le contexte scolaire mais aussi dans des situations

¹⁵⁷ Toutes les interactions du directeur PrD commencent par un terme français mais puisque deux termes d'autres langues y sont insérés, nous ne pouvons pas mettre 100 % comme pourcentage d'utilisation de langue française, nous sommes obligée de préciser que le pourcentage est de 99.9 %, cela est valable pour tous les interviewés qui ont commencé et continués leurs interactions par une même langue mais ils ont inséré quelques termes à l'intérieur comme PrA2, PrA9, PuD.

¹⁵⁸ Collège De La Salle se situait à Tripoli, mais après la guerre civile, ce collège a fermé ses portes et a été installé à Zgharta, ce collège constitue notre terrain d'enquête, le directeur de ce collège y avait fait ses études.

d'entretiens où des sujets non abordés quotidiennement sont discutés. Rappelons que PrD est attaché à une direction générale à Beyrouth (capitale du Liban) dont les membres sont des francophones natifs (les religieux).

1.2.2. *Les deux entretiens de l'enseignante du secteur privé*

L'enseignante du secteur privé (désormais PrM) dans les deux entretiens opte pour la langue française, nous remarquons l'absence d'interactions formulées entièrement en arabe dialectal. Le pourcentage de l'emploi du français dans le premier entretien est de 96.5% et est de 95.2% dans le deuxième entretien ce qui met en lumière une certaine aisance dans l'utilisation de la langue française non seulement dans une situation d'enseignement/apprentissage mais aussi dans une situation d'interview. Ses interactions en langue française se composent de phrases simples et complexes. Les phrases complexes peuvent s'étendre sur plusieurs lignes comme à titre d'exemple sa plus longue interaction française monolingue dans laquelle elle aborde sa méthode de travail:

21 PrE2M : moi je les oblige+ lorsque je récite l'activité lexicale il y a une partie phraséologie ++ certains mots sur lesquels ils doivent utiliser ou composer des phrases↓ alors je m'assure qu'ils ont assimilé ce mot et l'ont compris et savent l'employer dans une phrase↓ mais pour être franche + c'est parce que c'est demandé qu'ils emploient à part ça+ ils ne l'emploient pas↓

Donc, pour s'exprimer, PrM compose des phrases complexes où les propositions sont habilement enchaînées. En outre, il est intéressant de signaler que la différence de proportion d'utilisation du français entre les deux entretiens chez l'enseignante du secteur privé est de 1.3%, cela souligne une stabilité dans l'utilisation de la langue, au début de l'année scolaire et à la fin. Nous pouvons dire que l'enseignante du secteur privé choisit le français et l'utilise en composant des phrases longues, elle a l'habitude de s'exprimer en langue française et de donner son point de vue à propos de sujets divers, elle possède donc un bagage linguistique susceptible de l'aider dans la formulation de ses opinions.

1.2.3. *Les apprenants du secteur privé*

Les apprenants du secteur privé lors des entretiens semi-directifs choisissent le français et l'arabe dialectal. Pour répondre aux questions, deux optent pour l'arabe dialectal et 4 pour le français avec des proportions variées (tableau 84). Les apprenants ***PrA2*** et ***PrA9*** qui répondent en français avec une proportion de 99.9 % n'utilisent aucune interaction monolingue en arabe

dialectal mais ils insèrent dans leurs propos en français des termes en arabe dialectal. Leurs phrases en langue française sont nominales, simples, complexes et parfois constituées d'un seul terme (mono-terme). Le tableau suivant indique les pourcentages d'utilisation des différentes formes syntaxiques par **PrA2** qui utilise des phrases complexes avec un pourcentage de 26.9 % ce qui prouve sa capacité d'enchaîner les propositions et de composer habilement ses phrases simples :

Tableau 85 : La syntaxe de la langue choisie par PrEA2

PrEA2/ la syntaxe de la langue choisie : français 99.9 %	Pourcentage d'utilisation	Exemples
Phrase mono-terme	37.1 %	22 PrEA2 : oui↓ 52 PrEA2 : parfois↓
Phrase nominale (plus qu'un terme)	21.7 %	77 PrEA2 : oui+ les langues latines plus précisément↓ 34 PrEA2 : activités sportives ↑
Phrase simple	14.1 %	25 PrEA2 : je ne peux pas lire l'arabe↓ 59 PrEA2 : oui il y avait lecture et poésies↓
Phrase complexe	26.9 %	6 PrEA2 : oui+ et avant car je parlais avec ma tante en français pour m'apprendre et avec ma mère↓ elles sont des enseignants en français↓ 36 PrEA2 : car j'aime exprimer ce que je vais écrire↓ si je ne peux pas le dire+ je l'exprime en écrivant↓
Phrase inachevée	0 %	

Le deuxième apprenant PrA9 qui répond en français avec un pourcentage de 99.9 % opte pour des réponses mono-terme avec un pourcentage de 37.9 %, tandis que les phrases complexes constituent 13.9 % de ses phrases comme le démontre le tableau suivant muni d'exemples :

Tableau 86 : La syntaxe de la langue choisie par PrEA9

PrEA9/ la syntaxe de la langue choisie : français 99.9%	Pourcentage d'utilisation	Exemples
Phrase mono-terme	37.9 %	24 PrEA9 : égalité↓ 36 PrEA9 : parfois↓
Phrase nominale (plus qu'un terme)	27.8 %	5 PrEA9 : depuis à peu près 7 ans↓ 8 PrEA9 : avec moi+ en classe↓
Phrase simple	17.7 %	69 PrEA9 : il faut avoir un plan+ pour notre heure+ et le bien travailler en silence↓
Phrase complexe	13.9%	60 PrEA9 : si je ne sais pas traduire le mot+ je le dis en arabe+ et puis la maitresse me donne le mot en français↓ 16 PrEA9 : non↓ si des petits ils vont parler+ avec leurs parents+ parfois ils parlent le français↓
Phrase inachevée ou non formulée en français	2.5 %	46 PrEA9 : ehh ...

Nous remarquons que l'apprenant PrA9 insiste sur le fait de maintenir la parole en français. Ne comprenant pas la question posée ciblant les thèmes traités en classe, PrA9 hésite, ce qui nous pousse, comme chercheuse à passer à l'arabe dialectal tandis que lui, après avoir compris, il continue ses propos en français :

46 PrEC : quels sont les thèmes+ quels sont les sujets ↑
 46 PrEA9 : ehh ...

47 PrEC : شُؤْنُ مَا تَحِبُّ أَنْ تَعْمَلَ فِي الْمَدْرَسَةِ؟ **Quels sujets préfères-tu qu'on travaille durant le cours de français** ↑
 47 PrEA9 : j'aime...

Donc, les apprenants PrA2 et PrA9 représentent l'apprenant libanais qui sait s'exprimer en français et déploie des efforts pour maintenir la communication dans cette langue.

Nous passons aux deux autres apprenants *PrA19 et PrA21* qui choisissent la langue française pour répondre tout en opérant des alternances, or leur insistance à employer le français malgré les difficultés est remarquable. Les phrases de *PrA19* construites à l'aide d'un seul terme atteignent le plus haut pourcentage parmi les apprenants du secteur privé, cet apprenant parait débrouillard, il essaye de choisir les mots convenables et évite l'emploi de longues phrases. La phrase complexe 62PrEA19 (dans le tableau ci-dessous) montre l'utilisation des verbes sans pronoms comme s'il voulait utiliser l'impératif en citant les caractéristiques d'un bon professeur :

Tableau 87 : La syntaxe de la langue choisie par PrEA19

PrEA19/ la syntaxe de la langue choisie : français 93.3%	Pourcentage d'utilisation	Exemples
Phrase mono-terme	40 %	29 PrEA19 : internet↓
Phrase nominale (plus qu'un terme)	29.3 %	13 PrEA19 : un peu l'anglais avec mon oncle↓ 20 PrEA19 : pas toujours↓
Phrase simple	14.6 %	9 PrEA19 : elle enseigne le français↓ 42 PrEA19 : elle est difficile↓
Phrase complexe	4 %	62 PrEA19 : sage+ ne crie pas à haute voix↓ ne frappe pas les élèves↓ 56 PrEA19 : je parle à Mme P2 elle m'explique le mot en arabe↓
Phrase inachevée	1.3 %	48 PrEC : quels sont les thèmes ou les sujets que tu préfères aborder dans cette classe ↑ quels sont les sujets ↑ 48 PrEA19 : eh ...

L'apprenant *PrA21* emploie des phrases complexes avec un pourcentage de 17,1%, les deux exemples cités dans le tableau ci-dessous mettent en lumière sa détermination de parler le français :

Tableau 88 : La syntaxe de la langue choisie par PrEA21

PrEA21/ la syntaxe de la langue choisie : français 96.8%	Pourcentage d'utilisation	Exemples
Phrase mono-terme	32.8 %	60 PrEA21 : l'anglais↓
Phrase nominale (plus qu'un terme)	17.1 %	38 PrEA21 : un film↓
Phrase simple	25 %	27 PrEA21 : chaque soir+ avant de dormir+ moi je lis une ¹⁵⁹ conte↓ 37 PrEA21 : je préfère l'étude de textes↓
Phrase complexe	17.1 %	52 PrEA21 : elle ne doit pas toujours dire de mauvaises paroles aux élèves↓ elle ne doit pas les frapper ou les gronder↓ elle doit les parler avec gentillesse↓ 62 PrEA21 : pour les enfants+ j'aime lui apprendre toutes les langues↓ car tous ¹⁶⁰ les langues sont nécessaires↓
Phrase inachevée	0 %	

Alors, Les deux apprenants *PrA19* et *PrA21* par leur façon de continuer leurs propos en français nous font penser à la stratégie adoptée en classe dans les écoles privées et qui consiste à pousser l'apprenant à poursuivre son discours malgré les erreurs qu'il peut commettre, ce qui devient une habitude chez lui et l'éloigne de l'insécurité linguistique susceptible d'entraver son expression.

Il nous reste à aborder la syntaxe des langues choisies par *PrA1* et *PrA4* qui optent pour l'arabe dialectal soit dès le début de l'entretien soit après quelques questions avec des pourcentages successifs de 84.3 % et de 75.9%. *PrA1* choisit l'arabe dialectal pour répondre aux questions, ces phrases en arabe sont simples et formées parfois d'un seul terme ou d'une phrase nominale comme le montre le tableau suivant :

Tableau 89 : La syntaxe de la langue choisie par PrEA1

PrEA1/ la syntaxe de la langue arabe 84%	Pourcentage d'utilisation	Exemples
Phrase mono-terme	30.3 %	22 PrEA1 : oui ↓ 20 PrEA1 : arabe ↓
Phrase nominale (plus qu'un terme)	16 %	35 PrEA1 : selon les matières ↓ 30 PrEA1 : les deux

¹⁵⁹ Prononcé de cette façon par l'apprenante.

¹⁶⁰ Prononcé de cette façon par l'apprenante.

Phrase simple	25 %	51 PrEA1 : le professeur doit être patient ↓ 18 PrEA1 : non j'ai oublié ↓
Phrase complexe	1.7 %	43 PrEA1 : on ne met pas une note de l'oral+ le français est sur 60 ↓
Phrase inachevée	5.3 %	27 PrEA1 : Eh ... ↓ 32 PrEA1 : Eh ...

Les phrases inachevées chez PrA1 en arabe dialectal, langue du quotidien, soulignent soit son désintérêt soit son manque de confiance en soi ou son ignorance vis-à-vis des sujets traités :

27 PrEC : **quelles sont les difficultés qui entravent ta compréhension** ↑

27 PrEA1 : **Eh ...**↓

32 PrEC : **tu t'exprimes mieux à l'écrit** ↑

32 PrEA1 : **Eh ...**

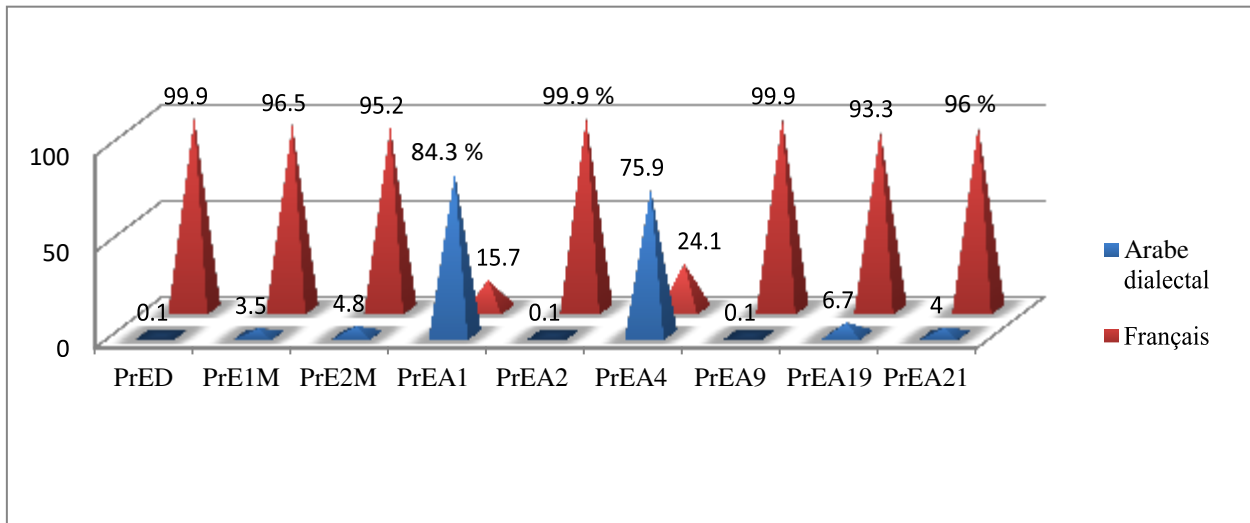
PrA4 commence son entretien par la langue française puis à l'interaction 16 il passe à l'arabe dialectal et ne reprend le français qu'à la dernière réplique 79PrEA4 pour dire « merci ». Son passage à l'arabe dialectal souligne sa préférence pour cette langue qui lui permet de développer ses idées dans des phrases complexes dont le pourcentage atteint le 21.5 % :

Tableau 90 : La syntaxe de la langue choisie par PrEA4

PrEA4/ la syntaxe de la langue arabe 75.9%	Pourcentage d'utilisation	Exemples
Phrase mono-terme	15.1 %	22 PrEA4 : oui ↓ 18 PrEA4 : oui ↓
Phrase nominale (plus qu'un terme)	11.3 %	27 PrEA4 : des contes ↓ 33 PrEA4 : dix ans environ ↓
Phrase simple	16.4 %	49 PrEA4 : elle utilise le français ↓ 56 PrEA4 : oui+ je n'aime pas travailler avec les autres ↓
Phrase complexe	21.5 %	28 PrEA4 : c'est maman qui les achète et quand je suis ennuyé et je n'ai rien à faire+ j'ouvre un livre et je commence la lecture ↓ 40 PrEA4 : quand mon tour arrive et je ne savais pas répondre+ je n'avais rien compris+ cela me trouble+ c'est ce qui se passe tout le temps avec moi ↓

Avant de passer à la comparaison entre les deux terrains d'enquête, nous allons récapituler dans la figure suivante les résultats concernant les langues choisies lors des entretiens avec les interviewés du secteur privé :

Figure 25 : Pourcentages des langues employées par les interviewés du secteur public

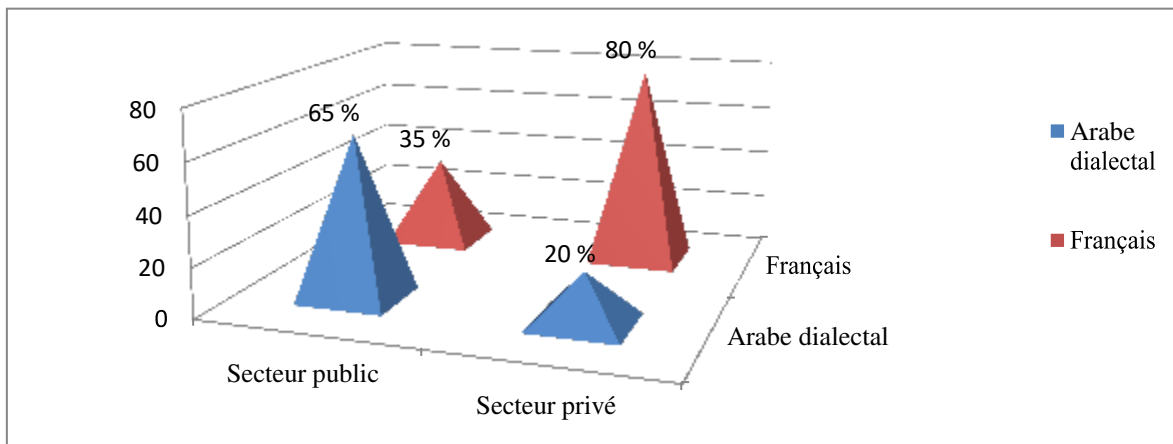


Nous remarquons que le français domine dans les entretiens effectués dans le secteur privé. Trois interviewés utilisent le français avec un pourcentage de 99.9 %, trois autres avec plus que 93 % et même ceux qui choisissent l'arabe utilisent le français, langue inséparable du vécu des Libanais avec un pourcentage de 25 % et de 16 %. L'utilisation de la langue française avec un tel pourcentage n'est que l'indice d'une habitude d'expression dans une langue enracinée dans la pratique libanaise.

1.3. La comparaison entre les deux secteurs

Nous présentons notre étude comparative concernant les langues dans les deux terrains d'enquête lors des entretiens dans la figure suivante :

Figure 26 : Comparaison entre les deux secteurs au niveau de l'utilisation des langues



Dans le secteur privé, c'est la langue française qui domine avec 80% des interactions des interviewés tandis que dans le secteur public c'est l'arabe dialectal qui domine avec 65% des interactions. Si nous comparons les entretiens des deux directeurs, nous pouvons conclure que le directeur de l'école privée, grâce à sa formation en langue et littérature françaises, est habitué à l'utilisation de la langue française dans l'espace école (99.9 %), c'est pourquoi son discours paraît fluide reflétant son expérience et ses connaissances linguistiques en langue française. Le directeur de l'école publique, ancien professeur d'arabe, bien qu'il ait appris le français, ne l'utilise pas dans la vie scolaire et nous pouvons déduire qu'il n'a pas eu l'occasion de le pratiquer, puisque la langue qu'il enseignait était l'arabe littéral, le pourcentage de l'arabe dialectal dans ses propos est de 99.9 %. Donc, l'emploi des langues de la part des deux directeurs dans notre enquête prouve que ce qui assure la vie d'une langue dans un milieu quelconque, soit quotidien soit académique, c'est son utilisation et non son savoir, et c'est à force de pratiquer une langue qu'on prend l'habitude de le faire. Ce qui est valable pour les deux enseignantes de langue française qui peuvent s'exprimer par l'intermédiaire de cette langue, pourtant celle qui est habituée à utiliser le français avec les collègues, le directeur, les responsables des cycles et la coordinatrice s'est exprimée avec plus d'aisance alors que celle qui n'évolue pas vit dans un tel environnement, utilise l'arabe dialectal.

Concernant l'emploi des phrases complexes, les apprenants du secteur public utilisent des phrases complexes en répondant en français avec un pourcentage de 0.8 %. Pourtant les apprenants du secteur privé employant le français pour répondre construisent des phrases complexes avec un pourcentage de 15.47 %. Ce qui nous amène à déduire que les apprenants du secteur privé sont plus habitués à l'utilisation de la langue française que ceux du public. Ainsi, pour l'acquisition d'une langue nous avons besoin d'un contexte convenable pour l'apprendre et la pratiquer. Le contexte scolaire public favorise timidement cet apprentissage et par conséquent la pratique orale. C'est l'objet de notre étude. C'est alors que le contexte scolaire privé contribue à l'acquisition de la langue française. Toutes ces conclusions seront mises à l'épreuve par la suite de l'étude. C'est pourquoi, étudier les alternances des langues soit à l'intérieur de l'interaction soit d'une interaction à l'autre ainsi que leurs raisons d'emploi chez les interviewés paraît indispensable pour mettre en relief le bilinguisme ou le plurilinguisme dans le contexte libanais.

2. Les langues alternées dans les interactions verbales

Dans une situation de communication bilingue, les locuteurs choisissent la langue avec laquelle ils veulent s'exprimer mais ils opèrent des passages d'une langue à l'autre au cours de l'interaction. Les deux corpus interactifs 1 et 2, composés des entretiens semi-directifs effectués avec les acteurs des deux écoles, renferment des passages fréquents entre l'arabe dialectal, l'arabe littéral, le français et même l'anglais, ces passages ou alternances codiques sont définis par J.J.Gumperz « *comme la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents* » (cité par Thiam, 1997 : 35).

Pour étudier les alternances, nous nous basons sur l'approche linguistique interactionnelle analysée par Grosjean et Gumperz. Ces derniers étudient les fonctions discursives et conversationnelles, afin de comprendre « *quelle est l'intention sous-jacente des passages d'une langue à l'autre* » (Causa, 2002 : 37). Nous nous attardons sur l'étude de la structure syntaxique des segments alternés pour préciser le type de l'alternance selon la typologie de Dabène ainsi que sur une approche énonciative indicielle (Moirand et Poplack) qui se base sur l'étude des aspects formels des alternances. Dabène classe les alternances codiques selon leur place dans les échanges verbaux, selon elle, la place de l'alternance inter-intervention est entre deux tours de parole du même locuteur et l'alternance intra-intervention inter-acte est entre deux actes de parole. Dabène décline l'alternance inter-intervention intra-acte, dans le même acte de parole, en segmentale et unitaire, qui selon leurs appellations précisent la forme de l'alternance qui peut être un segment ou un seul item. Ce dernier est de deux types : l'insert et l'incise, l'insert désigne un terme alterné n'ayant aucune fonction syntaxique et l'incise désigne un terme alterné proche de l'emprunt. Signalons aussi l'importance de la manière avec laquelle le locuteur passe d'une langue à l'autre, si c'est un passage fluide, sans hésitation sans pauses, ou balisé, avec rupture et pauses. Quant aux différentes fonctions que peut avoir une alternance, Gumperz les précise : citations, désignation d'un locuteur, interjection, modalisation d'un message, répétition, personnalisation/objectivation. Grosjean, quant à lui, constate que l'alternance permet de résoudre une difficulté lexicale, commenter, prendre la distance, citer le discours de l'autre ou de s'auto citer, changer le thème de discussion, passer d'une information à une évaluation. Enfin, Marielle Rispaïl déclare que :

« réduire un texte interactif, à une composition thématique, revient à oublier les mots choisis, les tournures syntaxiques et lexicales, les bribes et les hésitations, bref à nier le locuteur et ses choix, conscients ou inconscients, ses avancées ou sa façon d'avancer » (Rispaïl, 2011 : 169)

C'est pourquoi, nous optons aussi pour l'approche structurale parce que nous allons étudier les traces de l'énonciateur laissés à la surface de l'interaction comme les indices de personne, les déictiques, les formes temporelles, les modalités, les désignations, les phénomènes énonciatifs, les outils syntaxiques, les champs lexicaux dominants et les éléments servant de liens sémantiques.

Nous allons essayer d'étudier à quel moment de l'échange verbal le locuteur passe à une autre langue que celle qui a été choisie comme langue première de communication, nous analysons comment s'est déroulé le passage, quel est son type de point de vue syntaxique et linguistique et enfin pour quel motif conversationnel et discursif l'alternance a été effectuée. Nos deux corpus 1 et 2 qui contiennent les entretiens semi directifs réalisés avec le personnel de nos deux terrains d'enquête, renferment des enchevêtrements entre les langues, des passages de l'arabe dialectal à la langue française, à l'arabe littéraire ou à l'anglais au cours des interactions. Pour pouvoir les analyser, nous répartissons les interactions en trois groupes : interaction monolingue arabe, interaction monolingue française et interaction bilingue ou plurilingue chez chaque interviewé. Les interactions monolingues de la langue choisie par l'interviewé ont été étudiées dans la partie précédente.

Nous étudions dans ce qui suit les interactions bilingues ou plurilingues ainsi que les interactions monolingues de la langue non choisie mais utilisée, c'est-à-dire quand l'interviewé alterne les langues non seulement à l'intérieur de la même interaction mais aussi d'une interaction à l'autre exécutant des alternances inter-intervention et intra-intervention. Tous les interviewés alternent les langues sauf PuA1, comme nous l'avons mentionné plus haut. Pour étudier les alternances et dans le but d'effectuer une étude comparative nous examinons les langues à l'intérieur des interactions chez chaque catégorie d'interviewés, nous entamons notre analyse d'abord par les études des propos des deux directeurs puis par ceux des enseignantes dans les deux entretiens et enfin par ceux des apprenants.

2.1. Les directeurs des deux secteurs

Le tableau suivant montre le nombre d'interactions et la répartition des langues à l'intérieur de chaque interaction chez les deux directeurs :

Tableau 91 : Les langues dans les interactions des directeurs

Entretiens	Langue choisie	Nombre d'interactions verbales	Interactions monolingues en arabe	Interactions monolingues en français	Interactions bilingues ou plurilingues
Avec le directeur PuED	Arabe dialectal	78	69	-	9
Avec le directeur PrED	Français	40	-	39	1

2.1.1. Le directeur de l'école publique

Le directeur de l'école publique, (désigné PuD) a répondu en arabe dialectal, son entretien comporte 78 interactions. Les alternances figurent dans 9 interactions, elles sont formulées en français et en anglais, ce qui fait que 11.5 % de ses interactions sont bi ou plurilingues. Le tableau suivant présente les alternances, leurs récurrences ainsi que le numéro de l'interaction où elles se trouvent :

Tableau 92 : Les alternances dans les propos du directeur de l'école publique

Alternances / PuED	Numéros des interactions	Récurrences
Maths	43PuED	1 fois
Sciences	43PuED - 11PuED	2 fois
Mathématiques	11PuED	1 fois
Langage	10PuED- 20 PuED	2 fois
Langage franco-arabe	21 PuED	1 fois
Madame	20 PuED- 23 PuED- 24 PuED- 36PuED	7 fois
Mademoiselle	20 PuED- 24 PuED	2fois
Merci beaucoup	60 PuED	1 fois
<i>Hi</i>	60 PuED	1 fois
<i>Bye</i>	60 PuED	1 fois

Ses alternances sont fluides parce qu'elles sont produites sans pause et sans hésitation ; elles sont unitaires incises parce qu'elles sont introduites à l'intérieur d'un même acte de parole et sont constituées d'un seul terme. Tout d'abord, la plupart des alternances chez PuD prennent la forme d'un emprunt, ce terme désigne l'insertion d'« *un mot du lexique d'une autre langue en lui faisant subir une adaptation grammaticale* » (Hamers, 1997 : 97). PuD, pour désigner les disciplines scientifiques « mathématiques » et « sciences », ajoute à ces termes empruntés au

français le déterminant arabe, sans toutefois oublier que leur équivalent arabe est très rarement employé dans le contexte scolaire :

43PuED : **pour les maths et les sciences** ↓

11PuED: **dans toutes les écoles officielles+ où il n'y a pas de niveau+ on considère le français comme un fardeau↓ aux examens officiels+ les élèves décrochaient de mauvaises notes et on supposait qu'il pouvait se racheter en travaillant mieux les autres matières + et c'est commun jusqu'à nos jours↓ + on néglige le français car on préfère les sciences et les mathématiques ou la sociologie↓ ce qui se passe aujourd'hui dans nos écoles+ c'est que par exemple si 17 élèves passent le brevet+ 7 ou 8 élèves+ uniquement ont plus que la moyenne sur 60¹⁶¹ et les autres ont sous la moyenne↓**

Pour désigner la communication orale en classe de langue, PuD emprunte le terme « langage » et l'insère dans ses propos :

10PuED: **la pratique du langage n'existe pas↓ Il n'y en a pas↓ vous le savez très bien↓ Il n'y a pas de profs compétents pour parler↓ franchement+ les professeurs de français donnent la langue française malgré eux↓ ce n'est pas un choix+ ils sont obligés d'enseigner le français↓**

Ce même terme est utilisé dans une acception particulière « oral » est accompagné d'un qualificatif « franco-arabe » dans une autre interaction. Cette expression est utilisée pour décrire la situation du mélange des langues en classe comme le montre l'exemple suivant de l'interaction 21PuED, interaction assez longue, mais nous ne l'avons pas citée toute entière :

21 PuED: **un langage franco-arabe+ et moi j'enseignais la langue arabe+ je fais des visites de classe pendant les cours d'arabe+ je leur dis+ s'il n'y a pas le vrai arabe +l'arabe littéral + qu'on ait recours au dialectal avec modération+ sans en abuser+ adopter les deux+ le dialectal et le littéral↓ je veux vous raconter ça + [...]**

Un troisième exemple d'emprunt est l'emploi des titres de civilité attribué aux femmes « madame » (7 récurrences) et « demoiselle » (2 récurrences) soit pour désigner les enseignantes qui travaillent dans son établissement soit comme vocatif pour nous adresser la parole. Ces titres de respect sont utilisés pour désigner notamment le corps professoral féminin car le titre attribué aux enseignants mâles est toujours en arabe [istez]. Cet emploi est sans doute pour lui une marque de politesse, comme le démontrent ces deux interactions :

23 PuED: **j'ai convoqué madame R↓+ une enseignante en EB7 et je lui en ai parlé+ c'est une enseignante vacataire qui a échoué aux concours et on l'a gardée vu qu'elle était du village et qu'elle elle était la seule à se présenter↓ moi+ personnellement+ je considère les élèves comme mes enfants et je me sens très impliqué !**

¹⁶¹ Au brevet libanais, la langue arabe est notée sur 60n tandis que le français est noté sur 40n.

24 PuED : je lui ai dit + « comment régler l'affaire madame ou mademoiselle ↑ que fait-on pour résoudre le problème ↑ »++ elle a pris les compositions et elle me les a rendues↓ les notes accordées en plus je les ai gardées et celles qui méritaient plus+ je devais leur ajouter les notes↓ c'est son droit+ c'est le droit de l'élève+ à la fin de l'année+ échouera-t-il pour lui avoir mal compté ses notes ↑ je le considère comme mon fils↓

En outre, l'alternance segmentale « merci beaucoup » et les deux incisives « hi » et « bye » sont utilisées quand PuD rapporte les paroles des autres ce qui remplit la fonction « *de contextualisation* » selon Gumperz et permet aussi d'accroître le « *potentiel référentiel* » (Lüdi & Py, 2003 : 156) de l'énoncé. Ces deux alternances ont une fonction polyphonique parce qu'elles permettent de rapporter la parole de ceux qui ne s'intéressent plus à la langue française et lui préfèrent l'anglais :

60 PuED : un proverbe dit « qui sait tout+ ne sait rien » on me disait+ merci beaucoup + on a recours au français et puis ces temps-ci je n'entends que « *Hi + Bye* » [*salut au revoir*]c'est l'anglais+ la culture exagérée n'est pas mauvaise pour les individus+ nous sommes en train de développer des compétences au profit d'autres+ c'est-à-dire aux dépens de la langue arabe+ malheureusement+ on ne sait plus écrire un mot ou une phrase en arabe et en principe nous sommes faibles en langue française tous les nouveaux virent vers l'anglais +et+ en ce qui concerne les langues+ on recommande d'apprendre l'allemand+ c'est un bonus de culture et de savoir pour tout individu↓ Je suis avec le plurilinguisme+ il y a des difficultés+ malgré le risque de perdre tout↓

Enfin, Le terme de remerciement « merci beaucoup », employé dans l'interaction ci-dessus, est fréquemment employé dans la vie quotidienne libanaise et son équivalent arabe est rarement entendu. Alors, PuD, en répondant aux questions en arabe dialectal pour nous informer de sa relation avec les langues ainsi que de leur enseignement / apprentissage, alterne les langues volontairement ou involontairement prouvant que les alternances indiquent une pratique sociale qui porte les empreintes du savoir des autres civilisations et des rencontres de l'histoire.

Pour résumer, nous pouvons dire que PuD alterne les langues, il emploie majoritairement l'arabe dialectal mais il passe au français dans certains cas précis, qui sont l'emploi des titres de civilité relatifs à la femme et les formules de remerciements, la désignation des disciplines enseignées en français alors qu'il utilise l'anglais pour rapporter les propos de la nouvelle génération en citant leurs paroles. Passons maintenant à l'autre directeur que nous avons interrogé.

2.1.2. *Le directeur de l'école privée*

Le directeur du secteur privé (désigné PrD) s'exprime en français dans les 40 interactions qui composent son entretien, il passe dans une seule interaction du français à l'arabe et à l'anglais quand il explique l'automatisme d'apprentissage d'une langue étrangère. Cette interaction met en relief la conception du PrD de l'apprentissage d'une langue étrangère et le rôle que peut jouer la première langue. Le connecteur **﴿ [c'est-à-dire]** inséré d'une manière non intentionnelle, constitue un lien sémantique pour expliquer l'étude comparée entre les deux langues alors que « *ok* » tout en offrant une pause réflexive souligne une certaine personnalisation du message, il exprime son point de vue concernant l'automatisme d'apprentissage, dont il appuie l'explication à la fin par une référence à une formation à laquelle il a assisté à Saint Etienne :

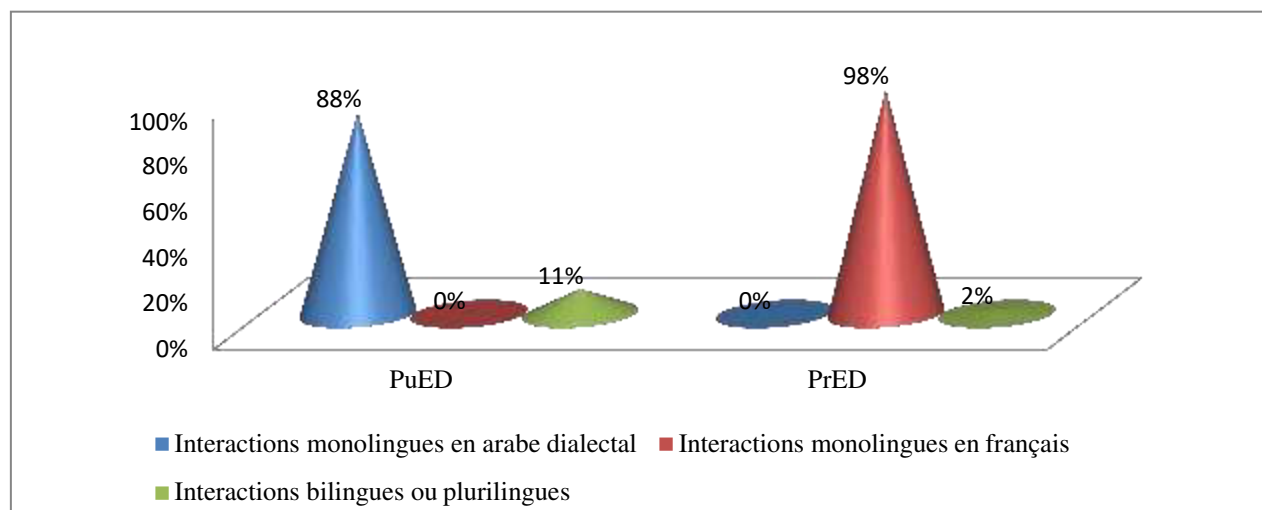
15 PrED: pour la temporalité essentiellement +moi +je dis qu'il y a ce qu'on appelle les automatismes ﴿ + [**c'est-à-dire**] l'élève avant d'arriver à son école il sait déjà donc dire dans sa langue maternelle pour nous ici + en l'occurrence c'est l'arabe + + *ok [d'accord]* + je veux bien mais même + pour un anglais ou un français ou un chinois qui veut apprendre une autre langue+ il se débrouille + donc très bien sans savoir la métalangue + ce qu'on appelle la grammaire disons↓ donc s'il a déjà des mécanismes + ce qu'on appelle dans sa langue maternelle + pourquoi ne pas en profiter ↑ peut-être parce que j'ai suivi quand même une formation consistante pour le français langue étrangère

Nous pouvons noter aussi que « *ok* » est devenu un vocable international et que ses usagers ont sans doute oublié qu'il s'agit d'une abréviation anglaise. Donc, les usages plurilingues du 2^{ème} directeur PrD se résument par l'emploi des deux alternances incisives et unitaires qui sont employées en guise de pause réflexive, la première en guise d'explication et la deuxième pour affirmer un point de vue et vérifier la compréhension de l'interlocutrice remplissant ainsi la fonction paraphrastique et la fonction phatique.

2.1.3. *Les comportements langagiers des deux directeurs*

Nous constatons ainsi que **les deux directeurs PuD et PrD** ont des comportements langagiers différents. Les interactions monolingues prononcées en français dans les propos recueillis du PrD atteignent un pourcentage de 98 % environ, par contre les interactions formulées par PuD en arabe monolingue ont un pourcentage de 88 % comme le montre la figure suivante :

Figure 27 : Les alternances des langues chez les deux directeurs



PuD répond en arabe et passe dans 9 interactions au français ainsi qu'à l'anglais, PrD répond en français et passe à l'arabe dialectal et à l'anglais dans une seule interaction. Leurs alternances soulignent en premier lieu leur plurilinguisme, en deuxième lieu l'inhérence de l'emploi du français au contexte scolaire et en dernier lieu l'évidence de l'identité libanaise. Sans oublier de mentionner aussi que les alternances en anglais affirment la vie et la diffusion d'une troisième langue au Liban. Les alternances en français du PuD jouent le rôle d'emprunts qui désignent le contexte scolaire, les titres de respect attribués à la femme et les formules de remerciement quotidien, tandis que les alternances en anglais remplissent la fonction de contextualisation. Les alternances en arabe et en anglais chez le PrD sont d'ordre phatique et paraphrastique.

2.2. Les deux entretiens avec l'enseignante du secteur public

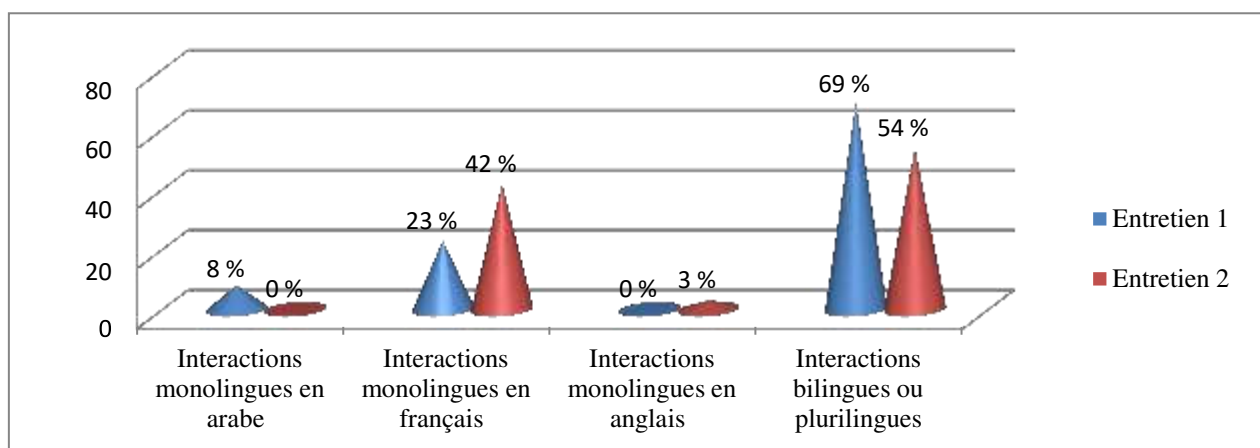
L'enseignante du secteur public PuM choisit le français pour répondre aux questions des deux entretiens semi-directifs pourtant elle n'hésite pas à alterner les langues fréquemment. Dans le but d'analyser ses alternances, nous répartissons ses interactions selon les langues avec lesquelles elle s'est exprimée. Le tableau suivant nous procure le nombre d'interactions verbales dans les deux entretiens ainsi que les langues utilisées dans les interactions qui peuvent être unilingues, bilingues ou plurilingues :

Tableau 93 : Les langues dans les interactions verbales de PuM dans les deux entretiens

Entretiens à l'école publique EPu	Langue choisie	Nombre d'interactions verbales	Interactions monolingues en arabe	Interactions monolingues en français	Interactions bilingues ou plurilingues
Entretien 1 avec l'enseignante PuE1M	Français	65	5	15	45
Entretien 2 avec l'enseignante PuE2M	Français	33	-	14 (1 interaction monolingue en anglais)	18

Nous constatons que le nombre d'interactions bilingues ou plurilingues dans les deux entretiens est plus élevé que celui des interactions formulées par la langue choisie : le français. Le premier entretien contient 5 interactions monolingues en arabe dialectal alors que le deuxième entretien en est dépourvu. La figure suivante traduit ces résultats et les présente en pourcentage approximatif :

Figure 28 : Le pourcentage des langues dans les interactions de PuM dans les deux entretiens



Les alternances sont nombreuses dans les deux entretiens parce que PuM choisit le français pour répondre (les interactions monolingues en français ont été étudiées dans la partie précédente) et passe fréquemment à l'arabe dialectal mais aussi à l'arabe littéral (2 termes) et à l'anglais (2 termes). Au cours du premier entretien qui renferme 65 interactions, elle répond en arabe dialectal monolingue dans 5 interactions, en français dans 15 interactions et elle alterne les langues dans 45 interactions. Donc, 69 % des interactions du premier entretien contiennent des alternances codiques alors que 23 % des répliques sont formulées en français unilingue et 8% en arabe dialectal unilingue. Tandis que le deuxième entretien ne contient aucune réplique unilingue

en arabe dialectal et présente un pourcentage de 42 % d'utilisation de français unilingue et de 54 % d'interactions bilingues ou plurilingues. Ainsi donc, étudier les alternances est assez complexe vu les enchevêtrements des langues et la multitude des types d'alternances utilisés.

Nous débutons par l'analyse des différents types d'alternances en arabe dialectal qui émaillent les interactions énoncées en français puis nous passons à l'analyse des motifs d'utilisation des termes en français insérés dans des interventions majoritairement en arabe dialectal. Nous ne pouvons pas oublier aussi de traiter les alternances en arabe littéral et en anglais. Certainement cette étude sera insuffisante si nous ne signalons pas les différentes fonctions que peuvent avoir les alternances codiques dans ces deux entretiens avec PuM.

2.2.1. *L'arabe dialectal inséré dans des propos en français*

L'enseignante de l'école publique passe à l'arabe dialectal en répondant en français effectuant ainsi plusieurs types d'alternances.

2.2.1.1. Les alternances inter-interventions

Puisque l'alternance appelée inter-intervention désigne le passage d'une langue à l'autre entre deux tours de parole, c'est à l'interaction 41 du premier entretien que PuM exécute ce type d'alternances. A l'interaction 41PuE1M, l'enseignante donne son point de vue en arabe dialectal vis-à-vis de la société et du savoir de son directeur par rapport aux langues (41PuE1M) :

40 PuE1M : dans la famille+ **sinon+ dans** notre entourage+ **on nous considère des « retardés » ou bien des "vantards"+ ceux qui parlent le français**↓

41 PuE1M : **tu sais ici+ ils sont complexés+ aussi notre directeur ne parle pas le français**↓

Puis à l'interaction 45PuE1M, elle formule son idée en arabe monolingue quand elle parle des divergences dans l'enseignement du français dans les écoles:

44 PuE1M : ah+ en général+ au Liban **par exemple+ où en enseigne le français**↓+ peut être à l'école +ou dans des instituts+ **des lycées+ des centres**

45 PuE1M : **oui+ ça diffère beaucoup**↓

Ces deux emplois de l'arabe dialectal monolingue prouvent que la langue première de cette enseignante est la langue des aveux et des opinions personnelles. Elle évalue non seulement les gens de sa société dans leur relation avec les langues mais aussi le savoir linguistique de son directeur ainsi que l'enseignement du français qui varie d'une école à l'autre.

Une troisième alternance inter-intervention est exécutée par PuM et se situe à l'interaction 57PuE1M dans laquelle elle aborde le niveau et la qualité de l'enseignement dans les écoles religieuses sans oublier de mentionner que dans l'interaction 55PuE1M et 56PuE1M elle répond majoritairement en arabe à la question :

55 PuE1C : à ton avis+ le français+ est-ce qu'il diffère si on l'enseigne dans une école laïque ou si on est dans une école religieuse↑

55 PuE1M : moi+ je n'ai pas ... en général+ je ne suis pas au courant de ce qui se passe dans les écoles+ sauf quand mes enfants étaient à l'école St Elie¹⁶²+ c'est l'école des grecs orthodoxes+ mes enfants étaient là-bas et j'avais une idée de ce qui se passait et j'observais comment les enseignants faisaient+ nous étions présents+ bien que cela diffère+ mais ++

Cette question déclenche chez l'enseignante l'emploi de l'arabe dialectal dont l'utilisation domine dans 55 PuE1M et 56 PuE1M et ses réponses deviennent seulement monolingues comme nous remarquons dans les interactions 57PuE1M, 58PuE1M et 59 PuE1M:

57 PuE1C : dans les écoles religieuses+ le travail est beaucoup plus sérieux ↑

57 PuE1M : oui+ là-bas oui+ mais en général+ on s'aperçoit que les résultats+ je crois que pour quelques écoles+ pour notre école non+ pas toutes les écoles publiques ou religieuses sont semblables+ en général+ non↓

58 PuE1M : par exemple+ les apprenants d'Adwé¹⁶³ et de Merkebta¹⁶⁴ présentent ensemble les examens officiels du brevet+ nos élèves donnent de meilleurs résultats+ nos élèves sont plus meilleurs même s'ils sont au public↓ oui+ je le dis franchement+ en général les professeurs qui enseignent sont compétents+ mais le problème c'est que le directeur de notre école accepte des élèves de partout↓

59 PuE1M : des doublards+ des élèves chassés + qui échouent à plusieurs reprises¹⁶⁵ + dans notre village+ à Markebta+ on a des élèves brillants+ il¹⁶⁶ choisit des élèves d'autres régions+ d'un autre entourage+ qui sont faibles ou bien renvoyés et il les accepte à l'école↓

Alors, elle utilise l'arabe dialectal dans trois interactions consécutives pour évoquer son point de vue par rapport aux résultats des examens officiels et par rapport aux niveaux des apprenants à l'école où elle enseigne mais aussi pour critiquer la stratégie d'inscription suivie par le directeur de son école qui accepte des élèves doublards et expulsés des écoles voisines. Nous pouvons conclure que l'emploi de l'arabe dialectal monolingue souligne le passage d'une modalité informative à une modalité subjective, elle exprime son opinion soit vis-à-vis de la stratégie

¹⁶² Ecole privée à Tripoli, réputée par son niveau éducatif, considérée parmi les meilleures de la ville vu ses résultats aux examens officiels.

¹⁶³ Village musulman, au casa ou district el Minié, dont les habitants sont d'origine yéménite et où il y a une école officielle complémentaire.

¹⁶⁴ Village chrétien, au casa el Minié où il y a une école officielle complémentaire dont les résultats sont excellents à l'examen officiel (100 %).

¹⁶⁵ En parlant de la stratégie du directeur qui accepte les apprenants des autres villages dont le niveau éducatif n'est pas bien elle a baissé la voix.

¹⁶⁶ Quand il s'agit du directeur, elle ne le nomme pas ni par son nom ni par son statut, elle utilise « il ».

administrative du directeur de l'école publique où elle enseigne soit vis-à-vis de la différence qui pourrait exister entre le secteur public et le secteur privé dans le domaine pédagogique. Cet emploi souligne la fonction expressive dans la mesure où ces alternances permettent à PuM de donner son point de vue *via* l'arabe dialectal. Donc, ces alternances inter-interventions mettent en relief l'implication de l'enseignante dans son discours tout en remplissant la fonction de personnalisation.

2.2.1.2. Les alternances interphrastiques

Nous avons ce type d'alternance quand le locuteur alterne une phrase ou une proposition entièrement dans l'une ou l'autre langue. Cet emploi est récurrent chez PuM au cours du premier entretien où les interactions sont longues et peuvent s'étendre sur une vingtaine de lignes, nous citons les exemples qui témoignent de différentes fonctions. La première fonction des alternances interphrastiques est celle « *métaphorique* » (Devilla, 2007) qui souligne une « *stratégie compensatoire interlinguale* » (Lüdi & Py, 2003 : 144), et permet à l'enseignante de surmonter un obstacle communicatif. Plusieurs exemples démontrent cette intention explicative détaillée en arabe dialectal, elle utilise la subordonnée explicative, les propositions subordonnées causales, les propositions indépendantes coordonnées :

25 PuE1M : document sonore **mais ils sont 4 ou 5** documents sonores+ **et j'ai précisé sur la** fiche + **qui est avec moi seulement**+ qui ou quand comment + **mais eux+ ils doivent me répondre** oral **car je ne l'ai pas donnée**+ **j'ai demandé la question** par exemple « où » + « qui sont les personnages » + **par exemple « ils répondent car c'est un dialogue entre deux personnages par téléphone »** ↓ **je leur demande comment ont-ils deviné**+ **par exemple+ ils me répondent « au téléphone » car le dialogue est clair**+ **par exemple : « Allô + je suis Samia » puis ils me disent ce sont deux amis**+ **par exemple:** qui sont les personnages ↑ + deux amis+ **car il y a « Bonjour mon ami » + ils disent coup de téléphone car elle dit dans le document « je ne peux pas continuer parce que je suis dans le train »**+ où se passe l'action **par exemple+ ils savent que le dialogue se déroule dans un train**↓ **puis dans un second document à l'école où la mère entretien un dialogue avec la directrice**↓

5 PuE1C : vous exploitez le document↑

5 PuE1M : **puis j'ai un document sonore dont le thème est la pollution de la mer**+ je leur fais écouter↓ en fait+ j'ai deux types de documents sonores+ **l'un consiste à leur faire un apprentissage et l'autre évaluatif**↓ mais dans notre établissement+ il nous manque les ressources↓ **d'où l'on peut puiser les informations**+ **moi j'achète les livres que j'utilise pour les apprentissages et même le document sonore du livre avec lequel viennent des questions**+ **on ne peut pas le faire**↓ **faire passer le document sonore+ il faut lire le texte**+ **et+ pour les élèves+ tout ce qui est lu n'est pas assimilé**+ l'écoute d'un document sonore **satisfait mieux sa curiosité**↓ **on peut lire**↓ **parfois mais+ le texte lu par un prof qui articule mal ou qui lit mal la langue française ne fait pas l'objet d'un apprentissage prévu**↓ **quand l'élève écoute un document sonore sur cassette+ il apprend mieux et psychologiquement il sera content**↓

Dans les deux exemples cités, nous remarquons que l'enseignante utilise l'arabe dialectal pour expliquer son idée, cela correspond au phénomène du « *mot le plus accessible* » (Causa, 2002 : 34), ce recours l'aide à formuler rapidement ses idées en arabe dialectal - sa première langue - sans faire l'effort de trouver l'équivalent en français. L'exemple suivant met en lumière le sujet traité majoritairement en arabe dialectal, elle explique son point de vue vis-à-vis du plurilinguisme :

32 PuE1C : à ton avis+ le plurilinguisme aide dans ta classe ↑ c'est-à-dire si tu utilises l'arabe+ si les élèves utilisent l'arabe+ est ce que cela va les aider à mieux comprendre↑
 32 PuE1M : **moi+** je n'utilise+ **c'est-à-dire+ je ne veux pas te dire+ vous avez été chez moi et vous+ et vous êtes témoin de ce que je fais+ je n'utilise pas l'arabe dans ma classe+ pas uniquement en votre présence+ mais aussi en présence de tout intervenant+ je n'utilise l'arabe dans ma classe que si la situation exige l'intervention explicative+ je le fais+ depuis bien longtemps jusqu'à maintenant↓ à cause d'eux+ je vais perdre mon français parce qu'ici en général c'est ce qu'on fait+ on parle arabe↓ les élèves arrivent en classe tu ne peux pas parler toujours le français↓ j'essaye toujours avec eux+ en leur disant: essayez de parler en français+ même si vous allez faire des fautes pour arriver à parler le français↓ **je réussis+ au beau milieu de l'année+ à amener le 3/4 des élèves à parler et ils réagissent+ les autres sont passifs+ ils n'osent pas prendre l'initiative+ ils me connaissent exigeante même si je leur propose de me demander la traduction des mots+ mais je leur interdis d'utiliser l'arabe↓****

Son itinéraire didactique et les étapes qu'elle suit sont exprimés par l'intermédiaire des verbes en arabe dialectal, ce choix démontre un certain besoin linguistique des verbes qui décrivent sa stratégie didactique. Ce qui remplit la *fonction référentielle* puisque l'enseignante aborde le contenu de son cours comme nous remarquons dans l'exemple suivant où l'emploi des verbes suivants attire notre attention: « **je fais, je lis, j'insiste, je travaille, je leur demande, je dois exploiter, je veux aboutir** » :

1 PuE1M : en général+ je suis les ... **moi+** chaque dossier a un titre **par exemple moi j'ai dossier 1 : la nature↓ je fais... je fais le ...** premièrement autour du thème **c'est-à-dire** conversation+ débat autour du thème de la nature parce que **parce que** c'est de l'entourage des élèves car ils aiment parler de la nature↓+ avant de commencer : illustrations+ **j'en fais un** débat+ sur les titres+ **par exemple+** sur les couleurs+ **j'insiste sur + j'insiste sur la** couleur verte **par exemple la signification des couleurs par exemple** les couleurs verte et jaune **on me donne les couleurs** vert et jaune↓ pourquoi↑ parce que le vert ça manque+ on coupe les arbres etc ... **ensuite+ je fais une** préparation autour du thème+ **tout entier+** avant de commencer+ puis je fais le document sonore↓ parfois+ je lis la lecture+ **je ne fais pas la lecture comme** lecture eh ... **mais survol pour les apprenants c'est-à-dire un texte** introducteur **quand je sens que c'est** intéressant↓ **je lis par exemple un texte sur** "l'arbre"+ **puis je leur demande+** quels sont les bienfaits de l'arbre↑ **c'est un texte que je travaille au début et puis j'insiste plus tard** sur le texte de base **dont le titre est** la nature + la vie des nuages + **et il existe aussi un autre** texte **autre** activité écrite **intitulée** les nuages + **c'est un** texte informatif ↓ **il nous donne** les plusieurs types de nuages: "cumulus+ stratus+ nimbus"+ ainsi de suite+ **elle** sert à informer **et contient des indications chiffrées↓ il est sûr que j'insiste sur ce type de texte particulièrement car je veux aboutir** à l'activité de production écrite↓ **je dois exploiter le texte informatif+ pour les diverses informations qu'il fournit↓**

La troisième fonction qui apparaît est celle de *la personnalisation* du message transmis. Dans l'interaction suivante, l'enseignante évalue son travail et exprime son désir de savoir si sa méthode d'enseignement est valable :

32 PuE2M : je fais mon effort et tout est effort personnel↓ je lis beaucoup **نَطْرِعُ** j'utilise
نَذْت même le *computer* pour les renforcer↓ je ne sais pas si ce que je fais est valable ou non ↑ +
أَكْشَفُ j'aime savoir votre avis + je suis encouragée↓

De plus, quand elle aborde des sujets se rapportant à son milieu familial comme la communication en langue française avec ses neveux et ses petits-enfants ainsi que la méthode d'enseignement adoptée dans l'école privée de ses enfants, elle emploie l'arabe dialectal comme nous allons le remarquer dans les exemples suivants :

38 PuE1C : maintenant↑
 38 PuE1M : maintenant+ avec mon neveu **je parle** avec mon neveu+ **oui+** et **beaucoup**↓

39 PuE1C : il aime parler↑
 39 PuE1M : **il aime oui+** mes deux neveux+ les enfants de mes deux filles+ par téléphone+ **je ne lui parle que le français**↓

55 PuE1C : à ton avis+ le français+ est-ce qu'il diffère si on l'enseigne dans une école laïque ou si on est dans une école religieuse
 55 PuE1M : moi+ **je n'ai pas ...** en général+ **je ne suis pas au courant de ce qui se passe dans les écoles+ sauf quand mes enfants étaient à l'école St Elie¹⁶⁷+ c'est l'école des grecs orthodoxes+ mes enfants étaient là-bas et j'avais une idée de ce qui se passait et j'observais comment les enseignants faisaient+ nous étions présents+ bien que cela diffère+ mais ++**

Nous pouvons déduire que les phrases en arabe dialectal s'allongent quand l'enseignante aborde un sujet qui n'est pas fréquemment abordé ou quand elle évoque son point de vue ou sa vie personnelle.

La quatrième fonction des alternances interphrastiques est celle de *la réitération*. L'arabe dialectal constitue pour l'enquêtée un catalyseur, elle opère un tâtonnement lexical, elle formule l'expression en arabe dialectal puis répète l'expression en français comme le montre les exemples suivants :

30 PuE1C : à ton avis+ quel est son rôle↑
 30 PuE1M : **eh ... ouf+ qu'est-ce que je vais te dire+ premièrement+** premièrement+ pas d'enchaînement entre les ... les + les profs+ les profs qui enseignent le+ par exemple+ cycle 1+ cycle 2

1 PuE1M : [...] sur les titres+ **par exemple+** sur les couleurs+ **j'insiste sur + j'insiste sur la couleur verte par exemple la signification des couleurs par exemple** les couleurs verte et jaune

¹⁶⁷ Ecole privée à Tripoli, réputée par son niveau éducatif, considérée parmi les meilleures de la ville vu ses résultats

aux examens officiels.

on me donne les couleurs vert et jaune↓ pourquoi↑ parce que le vert ça manque+ on coupe les arbres etc[...]

Cette fonction réitérative joue un rôle paraphrastique quand l'enseignante essaye de clarifier sa stratégie d'enseignement, elle explique le terme « parties » qui est un peu général par des termes arabes plus ciblés au début puis elle emprunte du français « la compréhension orale » et « la compréhension de l'écrit » :

2 PuE1M : **non**+ j'insiste sur tous les parties **à toutes les activités pour l'écrit et l'oral**↓ **je me donne à la** compréhension orale **comme à la** compréhension de l'écrit [...]

La fonction *métalinguistique* des alternances apparaît aussi quand l'enseignante traduit en arabe la question de l'enquêtrice posée en français, cela souligne que le passage à l'arabe dialectal tout en constituant un langage intérieur, favorise la compréhension des notions et épaulé l'interlocutrice dans la formulation de sa réponse en lui offrant un laps de temps pour réfléchir :

44 PuE1C : est-ce que tu sais où on enseigne le français+ dans quel contexte+ pas seulement dans les écoles+ où on enseigne encore le français+ tu sais↑

44 PuE1M : ah+ en général+ au Liban **par exemple**+ où **en enseigne le français**↓ + peut être à l'école + ou dans des instituts+ **des lycées**+ **des centres** ...

De même, nous remarquons que PuM débute sa phrase par l'arabe dialectal « **ils ne font pas** » « **j'insiste sur** » puis elle traduit en français le début de la proposition :

10 PuE1M : [...] **ils ne font pas** sorties+ ils ne font pas de sorties **pour savoir**↓ tu sais la curiosité **par exemple pour les** computers+ **et pour les** jouets+ des jeux+ **et comme ça**

1 PuE1M : [...] **j'insiste sur** + j'insiste **sur la** couleur verte [...]

Ce passage par l'arabe dialectal avant de donner le terme en français souligne parfois le besoin de répéter pour se rappeler. Enfin, la fonction de *modalisation* apparaît dans plusieurs interactions. En effet, l'enseignante, parfois influencée par les paroles utilisées par la chercheuse dans la question, compose une proposition principale en français puis explique son idée par le biais d'une proposition secondaire en arabe dialectal :

12 PuE1C : annulez-vous parfois des activités orales↑ tu annules des activités orales ↑

12 PuE1M : **non**+ je n'annule pas+ chaque dossier+ je fais des activités orales↓ **mais** parfois **je fais deux**+ **le premier document est un** apprentissage **et le second est une** évaluation↓ **mais**+ **le deuxième**+ **je le prépare moi-même**+ **l'autre** selon le livre↓

52 PuE1C : à la modernité+ à la technologie ↑

52 PuE1M : **oui**+ modernité et technologie+ encore parce qu'on leur visite toujours+ **c'est-à-dire ils accueillent eh..** des inspecteurs **ou autres**+ ils ont peur+ **ils ont toujours** organisation↓

53 PuE1C : les écoles qui sont loin de la ville+ ce sont des écoles délaissées ↑

53 PuE1M : ils travaillent libres+ délaissés+ ils ne sont pas contrôlés+ je ne sais pas+ je crois que c'est ça+ sinon cela dépend l'esprit de l'enseignant+ il donne son cours consciencieusement ou pas↓

Donc, les alternances interphrastiques en arabe dialectal traduisent la volonté de l'enseignante de dépasser parfois les obstacles linguistiques en cherchant le terme adéquat dans sa langue première évitant les hésitations et les confusions et recourant à la *fonction métalinguistique* et celle *métaphorique*. De surcroît, la *fonction réitérative ou paraphrastique* apparaît quand elle essaye de clarifier son idée en répétant, en traduisant ce qu'elle dit ou en alternant les langues. En outre, la *fonction de personnalisation ou expressive* apparaît quand l'enseignante s'implique dans ses choix professionnels. Par contre, quand cette dernière aborde son cours en classe c'est la *fonction référentielle* des alternances qui est remplie. Enfin, la *fonction de modalisation* permet à PuM d'expliquer ses propos et d'exprimer sa position par le biais d'une phrase secondaire.

2.2.1.3. Les alternances unitaires ou extra-phrastiques en arabe dialectal

Plusieurs alternances unitaires ponctuent les propos de l'enseignante. Nous les regroupons avec leurs occurrences dans le tableau suivant :

Tableau 94 : Récurrences des alternances codiques/ unitaires dans les propos de PuM

Alternances	Récurrences dans les deux entretiens
بِذَلِكَ [par exemple]	25 fois
بِقَوْلِي [c'est-à-dire]	13 fois
لِأَنَّ [car / parce que]	3 fois
بِأَيَّ [oui]	4 fois
أَلَمْ+ [non]	2 fois
Comme ça	3 fois
بِظَنِّي [mais]	4 fois
أَنَا [Moi]	3 fois
C'est un / c'est celui/	2 fois
وَأَيْضًا [et aussi]	2 fois
أَلَمْ [il y a / il n'y a pas]	3 fois
الآن [maintenant]	3 fois
يُحْتَمَلُ [Peut être]	4 fois
Je fais/ je ne fais pas	6 fois

Nous classons ces alternances unitaires par catégories, la première catégorie est celle des modalisateurs [non, oui, peut-être], la deuxième est celle des déictiques [moi, maintenant], la troisième est celle des liens sémantiques [par exemple, c'est-à-dire, parce que, mais, et aussi]

et la dernière est celle du présentatif [**c'est**], de la locution adjectivale [**comme ça**], de l'adverbe temporel [**maintenant**], de la locution verbale [**il y a**] et du verbe polysémique [**faire**].

Tout d'abord, les modalisateurs expriment le point de vue de l'enseignante, qui déclare son consentement ou son refus :

18 PuE1C : vous évaluer les élèves à l'oral où ils doivent remplir une fiche↑
18 PuE1M : **non**+ l'évaluation **je la fais c'est-à-dire** parfois à l'oral+ **j'aime** à l'oral **parce que je sens** à l'écrit **dans quelques moments ils trichent**

11 PuE2C : vous avez dit que vous laissez tomber parfois la lecture ↑

11 PuE2M : parfois la lecture ❌! **oui** chaque dossier contient 3 textes de base parfois je prends une↓ Parfois+ **par exemple** selon l'importance

Tandis que le modalisateur d'incertitude **peut-être** est employé pour mettre en valeur son doute (10PuE1M) mais il est parfois utilisé comme un « tags », susceptible de tuer le silence en cherchant le mot convenable en français (9 PuE1M) :

10 PuE1C : pourquoi↑

10 PuE1M : **par exemple le** thème "Héros et personnages illustres"+ il ne l'aime pas je ne sais pas pourquoi+ **peut-être** parce qu'ils n'ont pas la curiosité de savoir+ ou parce que ce sont des villageois↓ ils n'ont pas sortis+ ils n'ont pas de connaissances+ **par exemple**+ leurs parents+ **peut-être**+ je ne sais pas↓ **ils ne font pas** sorties+ ils ne font pas de sorties **pour savoir**↓ tu sais la curiosité **par exemple pour les** computers+ **et pour les** jouets+ des jeux+ **et comme ça**
9 PuE1C : quel genre d'activités+ du manuel+ les élèves préfèrent-ils ↑

9 PuE1M : selon leur ... + **peut-être**+ **je crois** leur vie quotidienne+ **par exemple**+ la mer+ la nature+ le printemps↓ ++ **comme ça**↓

Exprimer son opinion par l'intermédiaire de ces adverbes remplit la *fonction de personnalisation* du message et l'implication de l'enseignante dans son discours, cette même *fonction expressive* est soulignée aussi par l'intermédiaire des déictiques. Ces derniers sont des

« unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-référentiel indique une prise en considération de certains éléments constitutifs de la situation, à savoir : le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé, la situation spatio-temporelle du locuteur et éventuellement de l'allocataire » (Kerbrat-Orecchioni, 2013 : 41).

Le déictique [**moi**] renforce la situation de l'énonciation propre à l'enseignante, puisqu'elle aborde sa démarche pédagogique et nous révèle son opinion, le pronom personnel en arabe qui désigne « je », est utilisé massivement :

1 PuE1M : en général+ je suis les ... **moi**+ chaque dossier a un titre **par exemple moi j'ai**
dossier 1 : la nature↓ je fais... je fais le ...[..]

Quant à l'adverbe temporel **كِرْوْ** **maintenant** qui spécifie « *la localisation temporelle du procès présente un double jeu de formes, déictiques et contextuelles* » (Kerbrat orecchioni, 2013 : 53), est utilisé à maintes reprises. Dans l'interaction suivante, l'enseignante amorce sa réplique par l'adverbe temporel relationnel, **كِرْوْ** **maintenant** marquant une référence contextuelle. Ensuite, elle insère le même adverbe mais en tant que déictique assurant un lien avec le moment d'énonciation. Ce déictique sert à comparer entre le jadis et le maintenant de l'enquêtée dans le domaine de l'enseignement. Jadis, ce qui était primordial, c'était de lire et d'écrire tandis qu'actuellement la nouvelle méthodologie exige le fait d'« écouter comprendre exprimer et lire ».

18 PuE2C: pourquoi ↑

18 PuE2M : **كِرْوْ** **maintenant** la faiblesse n'est pas de EB7↓ lorsque j'étais en train d'apprendre le

français+ **كِرْوْ** **c'était** bénéfice est de savoir lire et écrire **كِرْوْ** **maintenant** la nouvelle méthodologie+ écouter comprendre exprimer puis lire+ [...]

Les mots favorisant des liens sémantiques sont multiples : [**par exemple, c'est-à-dire, parce que, mais, et aussi**]. Nous débutons par la locution adverbiale « par exemple » :

1 PuE1M : en général+ je suis les ... **moi+** chaque dossier a un titre **par exemple moi j'ai dossier 1** : la nature↓ je fais... je fais le ... premièrement autour du thème **c'est-à-dire** conversation+ débat autour du thème de la nature parce que **parce que** c'est de l'entourage des élèves car ils aiment parler de la nature↓+ avant de commencer : illustrations+ **j'en fais un** débat+ sur les titres+ **par exemple+** sur les couleurs+ **j'insiste sur** + **j'insiste sur la couleur** verte **par exemple la signification des couleurs par exemple** les couleurs verte et jaune [...]

Ce lien sémantique ne constitue pas seulement une pause réflexive « **j'en fais un** débat+ sur les titres+ **par exemple+** sur les couleurs » mais aussi un connecteur illustratif « chaque dossier a un titre **par exemple moi j'ai dossier 1** ». Cette même interaction contient aussi le connecteur explicatif « **c'est-à-dire** » et celui de cause « **parce que** », ils servent à relier les phrases tout en introduisant une explication ainsi qu'un éclaircissement. Le connecteur **كِرْوْ** **et aussi** assure le lien d'addition et permet l'enchaînement des idées sans que l'interlocutrice recourt à des connecteurs en français qui parfois exigent l'application des règles de grammaire ou celles de la conjugaison :

18 PuE2M [...] c'est pas ma faute ils arrivent chez moi ils ne peuvent pas s'exprimer en français **كِرْوْ** **et aussi** ce n'est pas la faute des élèves parfois **كِرْوْ** **il y a** décalage entre les élèves↓

L'emploi de « **mais** » est significatif, il exprime l'opposition :

37 PuE1C : dans votre entourage est-ce qu'il y'a quelqu'un avec qui vous parlez le français↑
37 PuE1M : non+ **mais** je parle avec mes enfants lorsqu'ils ont petits+ j'essaie de parler à la maison+ oui

Ce connecteur enchaîne les idées et sert à ajouter de nouvelles informations (12PuE1M) comme le connecteur d'addition « **et aussi** » dans l'interaction 18PuE2M:

12 PuE1M : **non**+ je n'annule pas+ chaque dossier+ je fais des activités orales↓ **mais** parfois **je fais deux**+ **le premier document est un** apprentissage **et le second est une** évaluation↓ **mais**+ **le deuxième**+ **je le prépare moi-même**+ **l'autre** selon le livre↓

18 PuE2M : [...] il ne sait pas répondre+ c'est la faute des profs et années précédentes↓ c'est pas ma faute ils arrivent chez moi ils ne peuvent pas s'exprimer en français ٥٠٥٠ **et aussi** ce n'est pas la faute des élèves parfois **il y a** décalage entre les élèves↓

Les connecteurs utilisés en arabe dialectal, insérés dans les propos de l'enseignante, favorisent non seulement l'enchaînement des idées mais aussi un moment de répit pour formuler la suite de la phrase, surtout qu'en langue française parfois le choix d'un connecteur pourrait mettre en jeu une règle de grammaire ou de concordance temporelle, ou une construction syntaxique qui pourraient gêner la progression du discours de la locutrice. De cette manière, le recours à l'alternance unitaire assure la cohérence des propos en évitant l'embarras grammatical.

En outre, nous remarquons que le présentatif « **c'est** » joue le rôle d'un démonstratif déictique, il introduit une phrase emphatique mettant en relief le mot qui le suit :

1 PuE1M : [...]+ **c'est un** texte informatif ↓ [...]

16 PuE1M : alors je fais la première écoute et la deuxième écoute+ après ces deux écoutes alors ... je fais premièrement **c'est celui de** l'apprentissage+ je leur demande des questions **par exemple** [...]

De même, l'emploi de la préposition en arabe dialectal [٥١] qui désigne la locution verbale « **il y a** » en français et qui peut exprimer en arabe « trouver », est plus facile pour la construction de la phrase. L'utilisation d'une préposition est plus simple qu'un verbe en arabe surtout que son emploi en arabe dialectal annule l'emploi du déterminant pour le mot qui le suit, nous remarquons que « décalage » est sans déterminant :

18 PuE2M : [...] il ne sait pas répondre+ c'est la faute des profs et années précédentes↓ c'est pas ma faute ils arrivent chez moi ils ne peuvent pas s'exprimer en français ٥٠٥٠ [**et aussi**] ce n'est pas la faute des élèves parfois **il y a** décalage entre les élèves↓

En outre, ces deux interactions qui renferment « **comme ça** » attirent notre attention :

9 PuE1C : quel genre d'activités+ du manuel+ les élèves préfèrent-ils ↑

9 PuE1M : selon leur ... + **peut-être**+ **je crois** leur vie quotidienne+ **par exemple**+ la mer+ la nature+ le printemps↓ ++ **comme ça**↓

10 PuE1C : pourquoi↑

10 PuE1M : **par exemple** le thème "Héros et personnages illustres"+ il ne l'aime pas je ne sais pas pourquoi+ **peut-être** parce qu'ils n'ont pas la curiosité de savoir+ ou parce que ce sont des villageois↓ ils n'ont pas sortis+ ils n'ont pas de connaissances+ **par exemple**+ leurs parents+

peut-être+ je ne sais pas↓ **ils ne font pas** sorties+ ils ne font pas de sorties **pour savoir**↓ tu sais la curiosité **par exemple pour les** computers+ **et pour les** jouets+ des jeux+ **et comme ça**

Nous constatons que la locution adjectivale « **comme ça** » dans les deux exemples est utilisée à la fin, elle permet à l'enseignante de récapituler son explication annonçant la fin de sa réponse comme si elle ne pouvait plus rien ajouter.

Enfin le verbe polysémique [**faire**] en arabe peut avoir comme sens « préparer, travailler, écrire, évaluer, utiliser, annuler..» cet emploi pourrait constituer la solution la plus facile pour continuer la communication sans tomber dans l'embarras du choix de verbes en langue française :

1PuE1M : [...] avant de commencer : illustrations+ **j'en fais un** débat+ [...] ... **ensuite+ je fais** **une** préparation autour du thème+ **tout entier+** avant de commencer+ puis je fais le document sonore↓ parfois+ je lis la lecture+ **je ne fais pas la** lecture **comme** lecture ehh ... [...]

18 PuE1M : **non+** l'évaluation **je la fais c'est-à-dire** parfois à l'oral+ [...]

19 PuE1M : **la dernière fois j'ai fait** les deux: **j'ai fait** l'apprentissage et **j'ai fait** l'évaluation+ **l'une des** activités **a pris une période avec moi**↓

Ainsi donc, les alternances unitaires ponctuent les interactions verbales de PuM, les mots de liaison et les connecteurs d'opposition, d'addition, de cause et d'explication assurent l'enchaînement des idées et expriment la relation logique, tout en procurant à la locutrice un moment de répit pour pouvoir continuer l'échange soit en arabe dialectal soit en français. La fonction de *personnalisation ou expressive* est soulignée par les adverbes modalisateurs ainsi que par les déictiques. De surcroît, quelques termes en arabe dialectal soutiennent l'enseignante dans la formulation de ses idées, parfois elle tâtonne pour trouver le mot convenable en réitérant certains termes, cet emploi de l'arabe dialectal constitue une « spirale écholalique » (Klett, 2007 : 89) et remplit la *fonction réitérative*, et parfois elle les prononce pour tuer le silence et prendre un relai momentané pour penser, ce qui peut être classé sous la *fonction phatique*. Enfin, nous remarquons l'apparition de la fonction *métalinguistique* avec la réitération du verbe « faire » qui désigne plusieurs verbes en français.

2.2.2. *Le français inséré dans des propos majoritairement en arabe dialectal*

L'analyse des deux entretiens de l'enseignante PuM met en exergue un métissage linguistique remarquable, tantôt, comme nous avons vu ultérieurement, elle répond en français puis passe à l'arabe dialectal, tantôt elle répond majoritairement en arabe et insère des phrases ou des termes

en français. Cette partie sera consacrée à l'analyse des alternances chez PuM qui intercale des énoncés en français en répondant en arabe dialectal.

2.2.2.1. Les alternances intra-interventions, entre deux actes de parole

Aux questions visant la démarche pédagogique adoptée par l'enseignante, celle-ci répond, en insérant les paroles qu'elle prononce d'habitude durant la séance d'enseignement et rapporte aussi celles des apprenants durant le cours. Rapportant ces idées prononcées dans un autre contexte, PuM alterne entre les langues et en même temps, entre les actes de parole comme nous remarquons dans l'exemple suivant :

3 PuE1C : les élèves préfèrent l'oral ou l'écrit à votre avis↑

3 PuE1M : **personnellement+ je crois que non+ car ils sont très faibles à l'oral+ je sens qu'ils sont très faibles↓ aussi j'ai des problèmes avec les enseignantes sur ce point↓ depuis le début de l'année+ on traite la même question ++ de quoi s'agit-il dans ce texte↑ + ou de qui ou de quoi parle Rt-on dans le texte↑ ils me répondent + « il parle dans ce texte de... »↓ je leur dis non « il »↓ je leur corrige en leur expliquant que dans l'emploi de "de quoi" il s'agit d'une chose↓ + l'élève ne sait pas répondre à l'oral donc il n'a pas compris la question↓ [...]**

Son discours rapporté est une simulation interrogative en français d'une autre situation d'énonciation, celle de la classe. L'enseignante reprend même les paroles prononcées par les apprenants dans le contexte scolaire, nous pouvons dire que **cette alternance constitue un indice de contextualisation et remplit une fonction polyphonique**. Cette fonction est fréquente chez cette enseignante qui recourt à cet emploi afin de nous révéler sa façon d'épauler les apprenants dans la compréhension de la leçon et comment elle les initie à une auto-présentation afin de rédiger un portrait :

36 PuE1M : [...] **je fais un sujet développé en quelques secondes+ je le leur donne+ et je leur demande de le mémoriser+ plusieurs sont peut-être contre ce que je fais+ mais je le fais+ je ne sens pas qu'ils ne savent pas grande chose↓ ils viennent chez moi+ et je leur dis décrivez votre frère+ petit frère+ ils ne savent pas donner son nom↓ je procède en faisant une présentation personnelle+ une autobiographie+ si je veux faire portrait je me présente+ par exemple: « Je m'appelle ... + âgée de 50 ans+ je suis femme par exemple mariée+ si je suis célibataire+ je le leur dis+ je fais ainsi ma présentation personnelle+ puis je reprends: si tu es un garçon+ tu dis+ je m'appelle Jean+ si tu es une fille+ tu dis « je m'appelle telle+ je suis une jeune fille de douze ans à l'école officielle » et puis on commence à faire le portrait physique+ j'essaye de commencer en faisant les portraits individuels eux et moi en classe↓ on fait d'abord+ le portrait physique à part et puis le portrait moral+ je procède parties par parties pour arriver à l'objectif↓**

Comme nous le remarquons, **ces alternances simulent les dialogues en classe** et elles sont prononcées en arabe dialectal par l'enseignante du secteur public. En plus de leur fonction

polyphonique contextualisant les discours, ces alternances ont une fonction persuasive dans la mesure où elles renforcent la crédibilité de la situation avec des témoignages verbaux tirés du contexte de la classe dans le but d'étayer la stratégie pédagogique de l'enseignante. Enfin, nous sélectionnons un dernier exemple qui appartient à cette catégorie d'alternances et qui remplit **la fonction polyphonique** est l'interaction 35PuE1M. Dans cette réplique, elle cite un vers de Jean De La Fontaine pour évoquer sa façon de le réciter à sa maman quand elle était apprenante et comment sa mère, malgré son ignorance de la langue française, arrivait à la pousser à l'apprentissage par la simple surveillance du débit de sa déclamation :

35 PuE1C : Ah+ ils sont analphabètes ↑

35 PuE1M : même + ma mère lisait l'arabe mais ne sait pas parler le français+ mais je pense que je lui dois beaucoup+ elle nous disait par exemple: « amène le livre » en fait+ je suis l'aînée+ nous sommes six dans la famille+ trois filles et trois garçons+ « amène le livre »+ quand j'avais de la poésie+ « un agneau se désaltérant sur le courant d'une onde pure » ++ si je le débitais rapidement+ elle me demandait de ranger+ j'ignorais que ma mère ne savait pas lire+ si je me trompais+ elle me disait que je n'avais pas retenu et qu'il fallait répéter↓ nous ne nous sommes pas rendu compte... quand je terminais mes études+ elle me demandait d'aider mes frères et mes sœurs↓ nous étions trois filles et nous avons été toutes les trois à l'école Normale et mes trois frères ont poursuivi leurs études à l'école technique de zgharta+ l'un est électricien+ l'autre est technicien et le plus jeune+ je ne sais pas↓ mes frères et sœurs sont tous instruits et quand j'ai grandi je me suis rendue compte que ma mère ne savait pas lire le français↓

En bref, les alternances intra-interventions en langue française reproduisent en premier lieu les paroles de l'enseignante en classe, un vers d'un poème récité à sa maman durant son enfance et en deuxième lieu les paroles des apprenants en classe durant les cours de français. L'utilisation du français à l'intérieur des phrases prononcées en arabe dialectal révèle un certain rapport scolaire avec la langue française où la mémorisation joue un rôle important (un vers de La Fontaine récité par l'enseignante).

2.2.2.2. Les alternances segmentales et unitaires en français

Quelques interactions du premier entretien sont formulées en arabe dialectal et ne renferment que des segments en français. Nous remarquons que certaines interactions de PuM répètent les paroles de la chercheuse. L'écoute pourrait donc déclencher un rappel et cet emploi remplit **la fonction réitérative** :

52 PuE1C : à la modernité+ à la technologie ↑

52 PuE1M : oui+ modernité et technologie+ encore parce qu'on leur visite toujours+ **c'est-à-dire ils accueillent eh..** des inspecteurs **ou autres+** ils ont peur+ **ils ont toujours** organisation↓

54 PuE1C : ici+ c'est quoi↑ ici+ c'est une école laïque ou religieuse↑

54 PuE1M : ici+ c'est laïque à peu près+ on est très loin+ c'est une bonne école mais ++++ puis pendant les périodes de maths on explique en arabe+ par exemple+ un élève qui est en EB6 qui te demande: c'est quoi un triangle isocèle+ c'est inacceptable+ ou en sciences... les professeurs travaillent consciencieusement+ le directeur ne les contrôle pas+ notre directeur nous donne la liberté d'agir↓ certains donnent leur cours de façon honnête et d'autres sont indifférents↓

De plus, plusieurs termes utilisés en français émaillent le discours de PuM en arabe dialectal, nous les regroupons dans deux réseaux sémantiques : le premier relatif à l'enseignement /apprentissage de la langue française, le deuxième relatif aux sujets traités en classe et dans la vie quotidienne. Le tableau suivant nous précise le mot utilisé en français, dans quelle interaction il se trouve ainsi que les thématiques sous lesquelles il est classé :

Tableau 95 : Les termes unitaires formulés en français et insérés dans les propos de PuM en arabe dialectal

L'enseignement /apprentissage de la langue française		Sujets traités en classe et dans la vie quotidienne	
Alternance unitaire	Numéro de l'interaction	Alternance unitaire	Numéro de l'interaction
L'oral	2PuE1M-3PuE1M- 4PuE1M- 18PuE1M- 24PuE1M 25 PuE1M	Pollution	20PuE1M
Document sonore	5PuE1M-6 PuE1M- 25 PuE1M	Pollution de la mer	20PuE1M
Apprentissage	6PuE1M-12PuE1M- 19PuE1M	Pollution de la nature	4PuE1M-20PuE1M
Evaluation	5PuE1M- 12 PuE1M- 18PuE1M- 19PuE1M	Pollution de l'air	4PuE1M
Français	32PuE1M-36PuE1M-39PuE1M	Pollution de l'eau	4PuE1M-20 PuE1M
Sujet développé	36PuE1M	La nature	9PuE1M
Portrait physique	36PuE1M	La mer	PuE1M
Texte informatif	1PuE1M	le printemps	9PuE1M
L'activité	1PuE1M	conversation	2PuE1M
Production écrite	1PuE1M	Station spatiale	33PuE1M
Débat	3PuE1M- 4PuE1M	Portrait	PuE1M
Information	1PuE1M	Présentation	PuE1M
Périodes	4PuE1M	Vie quotidienne	9PuE1M
L'écrit	18 PuE1M	Jeux	10 PuE1M
Qui quand où comment	24 PuE1M-25 PuE1M	Jouets	10 PuE1M
Coordination	56 PuE1M	Neveu	38 PuE1M
Bibliothèque	36 PuE1M	Famille	40 PuE1M
Dictionnaire	36 PuE1M	Entourage	40 PuE1M
Le livre	12 PuE1M	Computer	10 PuE1M- 32 PuE2M
Problèmes	3 PuE1M		
Manuel	8 PuE1M		
Choix multiples	2 PuE1M		

Ces termes formulés en français sont des emprunts, ils sont utilisés de la part de l'enseignante involontairement comme s'ils étaient des termes arabes. Les termes en français insérés dans les interactions majoritairement en arabe dialectal remplissent la fonction réitérative tout en constituant *deux réseaux lexicaux* en rapport avec son vécu personnel ou professionnel.

2.2.3. L'anglais et l'arabe littéral dans les propos de PuM

Il nous reste à évoquer les alternances en anglais et en arabe littéral qui apparaissent dans les propos de PuM. Concernant l'emploi de l'anglais, elle a utilisé deux mots « *ok* » et « *computer* », *ok* est un terme fréquemment employé dans la vie ordinaire et même nous, nous l'avons utilisé dans nos questions comme s'il était un terme français :

1 PuE2C: Bonjour Madame M¹⁶⁸ j'ai quelques questions à vous poser↓ vous pouvez répondre en arabe ou en français comme vous voulez↓ *ok* [*d'accord*]↑

1PuE2M : *ok* [*d'accord*] ↓

Le mot « *computer* » est plus utilisé au Liban que son équivalent français tandis que son équivalent arabe n'est utilisé qu'en arabe littéral :

32 PuE2M : je fais mon effort et tout est effort personnel↓ je lis beaucoup نَطْرَعُ [j'utilise
ع
même] le *computer* pour les renforcer↓ je ne sais pas si ce que je fais est valable ou non ↑ + نَدْت
أَكْشَفُ [j'aime savoir] votre avis+ je suis encouragée

Nous pouvons dire alors que les deux termes anglais utilisés sont des emprunts. Enfin, l'arabe littéral apparaît quand l'enseignante rapporte sa méthode d'explication, elle déclare qu'elle favorise le plurilinguisme dans sa classe et qu'elle donne des exemples de traduction utilisant les mots en arabe littéral :

33 PuE1C : vous êtes contre le plurilinguisme pendant une séance de français ↑

33 PuE1M : oui+ s'il est nécessaire+ **oui je suis tout à fait contre+ sauf si c'est un mot très nouveau et que je dois expliquer↓ comme par exemple la "Nasa" un mot qu'il n'avait jamais entendu+ je donne l'explication : une station spatiale+ je suis tolérante+ s'il n'a pas compris+ j'en donne l'explication arabe+ je laisse passer je lui dis** نَدْت
فضائري¹⁶⁹ **et c'est tout↓**

je n'accepterai pas qu'on me demande le sens de "أمو" (manger) ou bien d'autres↓ je n'aime pas↓ hier + j'en ai eu l'expérience+ des élèves en EB3 qui faisaient une évaluation de français+ ils me demandaient le sens des mots si faciles qu'ils donnaient en arabe↓ cela est inadmissible+ je suis contre+ sauf si je dois leur donner le synonyme de mots+ mais me demander le sens à tort et à travers de cette façon+ non↓

¹⁶⁸ Nom de l'enseignante est remplacé par son code.

¹⁶⁹ Arabe littéral : traduction de station spatiale.

L'arabe littéral employé permet de *contextualiser* ses propos, elle reproduit les paroles qu'elle prononce d'habitude en classe, ce qui augmente le potentiel référentiel de son énoncé.

2.2.4. *Les fonctions des alternances codiques dans les propos de PuM*

Les alternances qui émaillent les répliques de l'enseignante remplissent plusieurs fonctions et sont caractérisées par la diversité et la fréquence. En premier lieu, la *fonction polyphonique* de *contextualisation* domine puisque PuM reprend ses paroles prononcées en classe, soit en français soit en arabe littéral, celles de ses apprenants dans une situation d'apprentissage et même aussi celles d'un fabuliste comme La Fontaine. En deuxième lieu, la *fonction réitérative* et la *fonction de modalisation* sont mises en évidence quand l'enseignante répète et réexplique ce qu'elle déclare par l'intermédiaire d'une autre langue, ce qui constitue aussi la *fonction métalinguistique*. En troisième lieu l'alternance codique remplit une *fonction métaphorique* dans la mesure où elle permet de surmonter un obstacle communicatif ou lexical et remplit aussi la *fonction phatique* en lui permettant d'assurer le contact communicatif. En dernier lieu, puisque les deux entretiens ciblent la conception que l'enseignante a de l'enseignement / apprentissage des langues ainsi que sa position par rapport au plurilinguisme, l'enseignante signale son implication dans ses propos essayant de nous convaincre de ses choix ainsi que de ses stratégies tout en utilisant plusieurs alternances qui remplissent la *fonction de personnalisation*, et celles *expressive et référentielle*.

2.3. *Les deux entretiens avec l'enseignante du secteur privé*

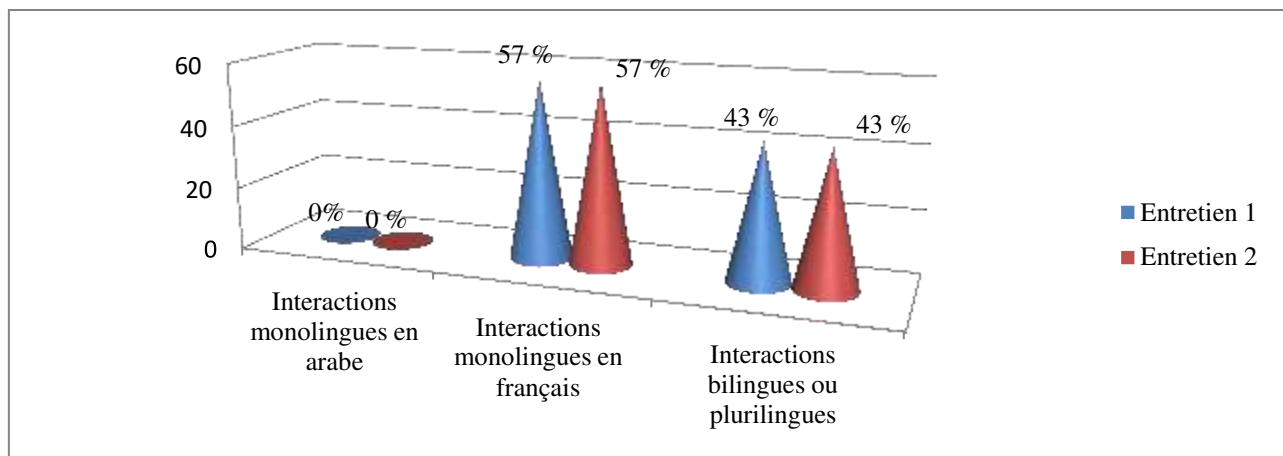
L'enseignante du secteur privé PrM choisit la langue française comme langue de communication dans les deux entretiens pourtant, il lui arrive d'alterner cette langue avec l'arabe dialectal et l'anglais. Dans ces deux entretiens, nous remarquons une absence totale des interactions formulées entièrement en arabe dialectal, alors que les interactions monolingues en français dominent avec une présence aussi des interactions bilingues ou plurilingues, comme le montre le tableau suivant qui met en lumière le nombre d'interactions de chaque entretien et la répartition des trois sortes d'interactions :

Tableau 96 : Les langues dans les interactions verbales de PrM dans les deux entretiens

Entretiens à l'école privée EPr	Langue choisie	Nombre d'interactions verbales	Interactions monolingues en arabe	Interactions monolingues en français	Interactions bilingues ou plurilingues
Entretien 1 avec l'enseignante PrE1M	Français	58	0	33	25
Entretien 2 avec l'enseignante PrE2M	Français	42	0	24	18

Les deux entretiens semi-directifs réalisés avec PrM présentent à peu près les mêmes pourcentages d'utilisation des alternances. Dans les deux entretiens, le pourcentage de l'utilisation du français monolingue atteint approximativement 57 % alors que le pourcentage des interactions bilingues ou plurilingues est de 43 % comme le prouve la figure ci-dessous :

Figure 29 : Le pourcentage des langues dans les interactions de PrM dans les deux entretiens



Toutes les alternances qui figurent dans les propos de l'enseignante du privé sont, selon la classification de Dabène, unitaires.

2.3.1. Les alternances unitaires

Les alternances effectuées par PrM sont unitaires, composées d'un seul terme. L'enseignante passe à l'arabe dialectal par l'intermédiaire de 7 termes dans les 43 interactions bilingues ou plurilingues dans les deux entretiens. Les occurrences de ces termes sont notées dans le tableau suivant, ce dernier repère les alternances unitaires de PrM ainsi que leur répétition dans chaque entretien :

Tableau 97 : Occurrences des alternances codiques dans les propos de PrM

Alternances	Occurrences dans l'entretien 1	Occurrences dans l'entretien 2
هَذَا c'est-à-dire	14 fois	10 fois
لأن parce que	9 fois	12 fois
الآن maintenant	6 fois	2 fois
لا non	1 fois	2 fois
أنا moi	1 fois	2 fois
لكن mais	2 fois	1 fois
أولاً certainement	1 fois	1 fois

Dans ce qui suit, nous allons essayer de décrire à quel moment s'opère cette alternance et pour quels motifs. Nous citons quelques exemples des deux entretiens (parfois nous citons la question de la chercheuse pour plus de clarté) parce que citer toutes les phrases qui contiennent les alternances ne semblent pas indispensable, nous les regroupons selon leurs fonctions conversationnelles et linguistiques. Tout d'abord, les adverbes modalisateurs d'affirmation et de négation, prononcés en arabe, sont au nombre de 5. Les deux adverbes négatifs qui ouvrent le début des interactions signalent une position claire de PrM soit par rapport à la priorité accordée dans sa classe aux activités écrites soit pour le choix de la chanson exploitée en classe :

7 PrE2C : je sens parfois que l'oral n'est pas votre priorité ↑

7 PrE2M : لا **non** en tant que EB/7 + c'est pas ma priorité non + c'est l'écrit beaucoup plus ↓

12 PrE2C : pourquoi c'était la même chanson ↑

12 PrE2M : لا **non** + l'année passée dans la 6ème j'ai travaillé cette chanson + à l'occasion de la fête des mères donc + j'ai choisi une autre chanson en rapport avec le thème « la famille » + pour ne pas répéter la chanson ↓

Cela concerne l'emplacement de l'adverbe « non » au début des interactions. Or, le dernier emploi de cet adverbe figure à la fin d'une interaction. Dans l'interaction en question, PrM signale sa position en faveur du plurilinguisme mais à la fin, elle affiche son souci envers le plurilinguisme car il pourrait constituer, selon elle, « un grand inconvénient pour le patrimoine », ce « non » récapitule ses idées pour donner sa position finale :

32 PrE1C : quelle est votre position ↑ êtes- vous contre ↑ vous encouragez ce plurilinguisme ↑

32 PrE1M : الآن **maintenant** + moi étant enseignante de la langue Française+ je ne suis pas contre هَذَا **c'est-à-dire** plutôt + moi j'ai oublié l'arabe هَذَا **c'est-à-dire** parfois je cherche le mot+ لكن **mais** sans doute + parlons patrimoine+ et tout ça+ لا **non** c'est un grand inconvénient ↓

Les adverbess modalisateurs d'affirmation marquent l'insistance de PrM sur ses décisions. En premier lieu, elle affirme qu'elle a annulé non seulement des thèmes mais par conséquent aussi des activités orales à cause de la grève du corps enseignant :

6 PrE2C : et je crois encore + que j'avais assisté à ces 6 thèmes comme activité orale↓ alors vous avez annulé des activités ou des thèmes à cause de la grève ↑

6 PrE2M : non j'ai annulé des thèmes et parfois des activités orales **أَوْدَ بالتأكيد** **أل** **parce que** pour chaque thème il y a une activité orale↓

Cette affirmation catégorique de sa part signale l'exactitude de son choix comme si elle voulait transmettre son refus de discuter cette annulation. En deuxième lieu, l'interaction 42PrE1M qui s'amorce par l'adverbe « certainement » signale une acceptation certaine de la part de l'enseignante pour procurer la justification de sa réponse où elle affirme une différence au niveau de l'enseignement entre les écoles. Donc, son assertion éclaireit son point de vue personnel sans tirer des conclusions générales, ce qui remplit la fonction de personnalisation :

41 PrE1C : je veux vous demander une question et j'attends une réponse vraiment franche+ est ce que l'enseignement du français diffère d'une école à l'autre ↑

41 PrE1M : oui↓

42 PrE1C : j'attends une explication↑

42 PrE1M : **أَوْدَ بالتأكيد** moi je parle d'après mon expérience+ c'était une école privée dans les 2 mais chaque école si tu veux a une politique dans l'enseignement↓

Après avoir évoqué les adverbess modalisateurs d'affirmation et de négation qui remplissent la *fonction expressive ou de personnalisation*, nous passons aux liens sémantiques assurés par la tournure explicative « c'est à dire » (29 récurrences) et les connecteurs logiques de cause « parce que » (21 récurrences) et d'opposition « mais » (3 récurrences). La locution conjonctive « parce que » souligne un emploi involontaire visant l'explication :

50 PrE1C : on a déjà parlé publique/privée et maintenant à ton avis entre laïque et religieuse ça va être la même chose ↑ l'enseignement du français dans une école+ comme ici+ religieuse diffère d'une école laïque+ comme le lycée ↑

50 PrE1M : oui l'enseignement diffère+ **أل** **parce que** j'ai enseigné une élève des leçons particulières qui était au lycée ++ là -bas il ne demande pas de grandes choses de l'enfant↓

45 PrE1C : donc la technologie vous a aidé d'un côté et d'un autre vous a compliqué parfois le travail ↑

45 PrE1M : oui c'est ça ++ **بِظ** **mais** la technologie elle a un autre avantage + c'est que l'enfant est intéressé à apprendre une langue + **أل** **parce que** il a à son service un moyen↓

Nous remarquons que PrM insère ce connecteur après une affirmation pour en préciser la cause, elle l'emploie comme s'il était un connecteur en français :

52 PrE1C : donc chez nous c'est bourré ↑

52 PrE1M : oui **لما** **parce que** le programme déjà mis par l'état donc c'est allégé au lycée+ ici au contraire↓

Et parfois elle le fait suivre de son synonyme « car » réalisant avec cet emploi une *réitération* :

53 PrE1C : à votre avis encore dernière question+ est ce que l'enseignement du français diffère d'une école à la campagne et d'une autre dans la ville ↑ pourquoi ↑

53 PrE1M : oui **لما** **parce que** car c'est le milieu social qui qui eh... s'impose ici+ le milieu social↓

Ajoutons aussi que l'emploi de « **لما** **parce que** » ne souligne pas seulement une pause réflexive mais aussi permet à PrM d'éviter la concordance des temps et l'enchaînement des idées dans une phrase complexe, elle juxtapose des phrases simples en les reliant par ce connecteur :

3 PrE1M : oui parfois une chanson et parfois +++ une poésie+ un poème oui donc ça dépend **لما** **parce que** le choix de l'oral c'est toujours en rapport avec le thème qu'on a dans le livre+ **كذلك** **maintenant**+ il y a des séquences filmiques↓ vous n'avez pas encore assisté une séquence filmique↓

15 PrE2M : oui à mon avis+ il facilite la compréhension+ **كذلك** **maintenant** à l'oral ils s'expriment + **لما** **parce que** + ou bien + ils sont épris par les paroles ou le film qu'ils voient donc + ou bien ils expriment leurs sentiments par leur propre langue+ la langue maternelle+ c'est facile pour eux+ mais dans d'autres matières+ avoir recours à la langue maternelle+ facilite mieux+ plus la compréhension de la leçon↓

L'intention de PrM est d'explicitier ses propos et ses choix, c'est pourquoi le connecteur causal en arabe dialectal est répété plusieurs fois. Il n'est pourtant pas le seul à remplir cette fonction explicative, la locution conjonctive « c'est-à-dire » **أي** le fait aussi. Cette tournure utilisée 24 fois signale la volonté de la locutrice d'éclaircir ses idées en abordant son itinéraire didactique en classe ainsi que son besoin d'un laps de temps pour réfléchir :

10 PrE2C : surtout+ parce que j'ai remarqué tout le temps des exploitations ↑

10 PrE2M : toujours il y a l'exploitation+ **أي** **c'est à dire** à part l'exploitation+ la préparation de l'exploitation le fait de trouver un thème+ ou bien le choix de l'activité elle-même prend du temps ↓

32 PrE1C : quelle est votre position ↑ êtes- vous contre ↑ vous encouragez ce plurilinguisme ↑

32 PrE1M : **كذلك** **maintenant** + moi étant enseignante de la langue Française+ je ne suis pas contre + **أي** **c'est-à-dire** plutôt moi j'ai oublié l'arabe **أي** **c'est-à-dire** + parfois je cherche le mot ++ **لكن** **mais** sans doute parlons patrimoine+ et tout ça **لا** **non** c'est un grand inconvénient↓

Parfois l'emploi de cette tournure tout en procurant un délai de réflexion à l'enseignante semble remplacer une expression non formulée comme dans l'interaction suivante :

31 PrE2C : je sais et c'est pourquoi je vous pose cette question car chaque année vous améliorez votre travail ↑
31 PrE2M : jusqu'à maintenant je n'ai rien prévu mais voyons **لَـ** c'est à dire l'idée de l'innovation ↓

Quant au connecteur « **لَـ** mais » employé à trois reprises, il souligne l'opposition comme dans l'interaction suivante :

32 PrE1C : quelle est votre position ↑ êtes- vous contre ↑ vous encouragez ce plurilinguisme ↑
32 PrE1M : **كـ** maintenant + moi étant enseignante de la langue Française+ je ne suis pas contre **لَـ** c'est-à-dire plutôt + moi j'ai oublié l'arabe **لَـ** c'est-à-dire parfois je cherche le mot+ **لَـ** mais sans doute + parlons patrimoine+ et tout ça+ **أـ** non c'est un grand inconvénient↓

« **لَـ** mais » sert aussi à nuancer le choix de l'enseignante à la suite d'une affirmation à propos de l'activité orale afin d'éviter de réutiliser le même document sonore :

11 PrE2C : cette année avez- vous ajouté des activités orales que vous n'avez pas travaillées l'année passée ↑
11 PrE2M : si+ il y a la dernière activité la chanson "le plus fort c'est mon père " **أـ** parce que dans notre livre il y avait la chanson " une maman" **لَـ** mais comme elle a été faite l'année passée avec les élèves de la 6ème j'ai voulu un peu changer↓

Donc, les connecteurs utilisés, tout en remplissant le rôle d'une pause réflexive, possèdent une **fonction phatique**, ils ne tuent pas seulement le silence en maintenant la communication mais permettent aussi la connexion des idées tout en permettant à l'enseignante de donner son point de vue à propos de son itinéraire pédagogique ce qui pourrait remplir la **fonction référentielle**. De plus, c'est nécessaire d'aborder l'emploi de l'adverbe temporel « **كـ** maintenant » utilisé 8 fois qui correspond à « *un moment inscrit dans le contexte verbal, [ce qui désigne] une référence cotextuelle* » (Kerbrat- Orecchioni, 2013 : 52), et puisqu'il est placé en tête de phrase, il peut marquer « *une pause où l'esprit, dépassant ce qui vient d'être dit, considère une possibilité nouvelle* » (le petit Robert, 2008 : 1508). Cet emploi remplit la **fonction phatique** parce que cette alternance en arabe dialectal « *précède le langage articulé puisque le gazouillis du nouveau-né lui sert à établir le contact avec son entourage* » (Yaguello, 1981 : 26), l'enseignante avant de formuler sa phrase en français prend une pause exprimée en arabe dialectal comme nous remarquons à la première interaction de son premier entretien :

1PrE1M : **كـ** maintenant + puisque le livre chez nous est divisé en modules **لَـ** c'est-à-dire + thèmes + donc je commence tout d'abord par ce qui est oral [...]

Il nous reste à aborder enfin chez PrM l'emploi du déictique qui est le pronom personnel sujet «**أنا** moi» prononcé 3 fois. Cette implication professionnelle et identitaire est traduite par l'emploi d'un pronom personnel **أنا** moi désigne en effet PrM qui dit *moi* et cette identité de l'énonciatrice n'est donc pas restituable en dehors du contexte énonciatif. Cet élément linguistique désigne son « instance » (Rispaïl, 2011) comme enseignante, c'est elle qui choisit ses stratégies. En outre, la méthode avec laquelle elle exerce son métier devient l'axe central de toutes les informations qu'elle nous procure :

18 PrE2C : ça facilite pour eux ↑

18 PrE2M : oui+ ça facilite pour eux l'apprentissage de la conjugaison + quand est ce que employer ... **أنا** parce que en fait **أنا** moi au début de l'année quand je demande à mes élèves quelles difficultés ils auront en écrivant lorsqu'ils veulent rédiger un texte alors ils me disent on sait pas quand est-ce que employer le présent+ l'imparfait et tout ça **أنا** moi je sais+ + [...]

L'exemple que nous venons de citer contient deux emplois de «**أنا** moi », le deuxième est suivi et renforcé par l'emploi de son équivalent en français « je ». Cela constitue une redondance parce que les deux pronoms personnels « je » et « moi » se traduisent par le même pronom en arabe « **أنا** ». L'exemple suivant contient aussi cet emploi réitératif du phénomène énonciatif, avec le « je » précédé de son équivalent arabe, l'enseignante débute son interaction, elle précise son comportement vis-à-vis des apprenants utilisant l'anglais ou l'arabe durant le cours de français :

26 PrE1C : Prenons + que l'élève vous dit une phrase en anglais ou en arabe↓ quelle sera votre réaction ↑

26 PrE1M : **أنا** moi je ne suis pas contre↓ ce qui m'importe c'est que l'élève comprenne+ voilà une fois qu'il comprenne le sens+ il peut le retenir et ne plus utiliser une autre langue pour s'exprimer↓

Donc la fonction *expressive* est remplie par ces alternances.

Enfin, PrM passe à l'anglais dans deux interactions pour citer les mots anglais qui sont fréquents dans la vie quotidienne et même scolaire et ceux qui sont francisés :

28 PrE1M : par exemple si on est en train eh ... s'il y a un mot anglais qui est francisé+ oui+ donc ils se rappellent de l'anglais comme *sandwich*+ *kidnapping* donc des mots francisés + oui+ ils se blâment ++ tu ne sais pas qu'est que ça veut dire on l'a vu en anglais ↑ donc+ mais c'est rarement ↓

29 PrE1M : oui ça existe↓ ça existe+ oui+ le fait de dire bonjour chaque jour c'est déjà un mot français dans un milieu arabe+ *ok*+ *[d'accord]*+ *ciao*+ *see you* *[au revoir à bientôt]*↓ oui et beaucoup d'autres↓ ça existe ↓

Ces mots rapportés témoignent de la *contextualisation* et soulignent la *polyphonie* du message de PrM.

2.3.2. *Fonctions des alternances codiques chez PrM*

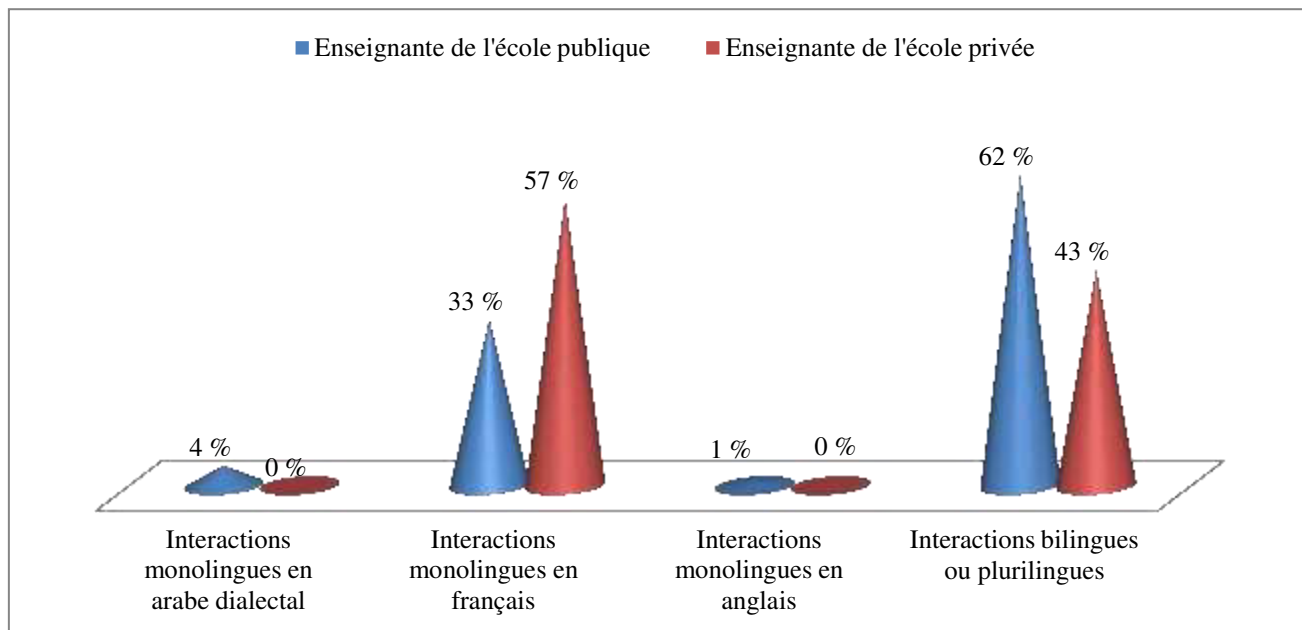
Pour conclure, PrM alterne les langues sans hésitation, elle passe à l'arabe dialectal par l'intermédiaire d'un mono-terme et cela pour les raisons suivantes : marquer son implication, son statut et ses choix dans la matière d'enseignement, expliquer et ajouter des éclaircissements, enchaîner les idées, se référer à son vécu professionnel et prendre un souffle avant de passer à une nouvelle idée. Ainsi ses alternances possèdent les fonctions suivantes : ***personnalisation, répétition, ainsi que celle phatique, référentielle, et expressive***. De plus, elle passe à l'anglais en rapportant les termes prononcés par les apprenants, ce qui remplit la fonction ***polyphonique*** de contextualisation. Enfin, cette parfaite francophone bâtit son discours français sur un squelette français dont les mots de liaison en arabe assurent les articulations. Ses propos formulés en langue française apparaissent comme enchaînés à l'aide d'alternances codiques unitaires.

Donc, pour répondre aux questions des deux entretiens semi-directifs, l'enseignante de l'école publique mélange les langues et recourt aux différents types d'alternances, alors que l'enseignante de l'école privée insère dans ses propos des alternances composées d'un seul terme. C'est pourquoi une comparaison au niveau des alternances chez les deux enseignantes s'avère importante

2.4. *Comparaison des alternances chez les deux enseignantes*

La langue choisie par les deux enseignantes comme langue d'échange lors des entretiens n'a pas été utilisée continuellement. Les deux enseignantes **optent pour la langue française, mais toutes les deux alternent les langues à des fréquences différentes**, en passant à l'arabe dialectal, à l'anglais et même à l'arabe littéral. La figure suivante présente le pourcentage de l'emploi des langues dans les interactions des deux enquêtées, nous recensons les interactions monolingues en arabe dialectal, celles monolingues en français et en anglais ainsi que les interactions bilingues ou plurilingues :

Figure 30 : Pourcentage de l'utilisation des langues dans les interactions chez les deux enseignantes aux deux secteurs



Nous constatons une différence dans l'emploi des langues chez les deux enseignantes. Alors que les interactions monolingues en arabe dialectal et en anglais ne figurent que chez PuM avec un pourcentage approximatif, respectif de 4 % et de 1%, le pourcentage de l'emploi des interactions monolingues en français est de 33 % chez PuM contre 57 % chez PrM. Enfin, les interactions bilingues ou plurilingues occupent une place importante dans les deux entretiens, PuM alterne les langues dans 62 % de ses interactions, elle insère des phrases entières en arabe tandis que PrM le fait moins fréquemment que sa collègue puisqu'il s'agit de 43% de ses répliques, alors que ses alternances ne sont composées que des termes en arabe dialectal. Le tableau 22 est consacré aux alternances de PuM :

Tableau 98 : Fonctions et types d'alternances dans les propos de PuM

PuM/ deux entretiens	Types d'alternances	Fonctions conversationnelles et stratégies discursives
Les alternances en arabe dialectal insérées dans les propos majoritairement en français	Inter-interventions	Personnalisation, Expressive
	Interphrastiques	Personnalisation, métalinguistique, modalisation, référentielle, réitération, emploi métaphorique, paraphrastique, stratégie compensatoire interlinguale.
	Unitaires	Phatique, expressive, personnalisation, réitération, métalinguistique, liens sémantiques

Les alternances en arabe littéral insérées dans les propos majoritairement en français	Intra-interventions, inter-acte	Contextualisation, polyphonie, répétition
	Alternances segmentales et Unitaires	Contextualisation, polyphonie
Les alternances en français insérées dans les propos majoritairement en arabe dialectal	Unitaires	Emprunt Répétition Champ lexical de l'enseignement / apprentissage Champ lexical de la vie quotidienne
Les alternances en anglais	Unitaires	emprunt

Le tableau suivant 23 récapitule les types et les fonctions des alternances de PrM :

Tableau 99 : Fonctions et types d'alternances dans les propos de PrM

PrM / deux entretiens	Types d'alternances	Fonctions conversationnelles et stratégies discursives
Les alternances en arabe dialectal, insérées dans les propos en français	Unitaires	Phatique, référentielle, expressive, personnalisation, répétition, liens sémantiques
Les alternances en anglais	Unitaires	Contextualisation, polyphonie

Nous remarquons tout d'abord un emploi limité des alternances codiques de la part de l'enseignante du secteur privé et un emploi diversifié et ramifié de toutes sortes d'alternances chez l'enseignante du public qui insère tantôt l'arabe dialectal et l'arabe littéral dans ses propos en français et tantôt le français dans des répliques formulées majoritairement en arabe. Tout d'abord, *l'enseignante de l'école privée PrM* abordant ses efforts personnels et ses stratégies d'enseignement ainsi que ses avis, recourt aux alternances unitaires qui brisent le flux francophone assurant l'enchaînement de ses idées et ancrant ses répliques dans le contexte libanais et rappelant sa première langue de socialisation, le dialecte libanais.

Tandis que pour *l'enseignante du secteur public PuM*, les alternances assurent la possibilité de continuer la conversation et d'exprimer ses choix et ses convictions. Les divers types d'alternance qui figurent soit dans les répliques formulées en arabe soit dans les réponses composées en français, remplissent à peu près toutes les fonctions conversationnelles et discursives. PuM enchaîne les phrases, modalise son discours, explique ses avis, évoque des sujets personnels, prend un moment de répit, tout cela par l'intermédiaire des deux langues mélangées qui deviennent « sa » langue métissée par laquelle elle arrive à communiquer ses idées, utilisant chaque fois des « ponts » linguistiques susceptibles de la mener vers la

formulation de ses opinions, utilisant à chaque fois pour atteindre la rive du sens visé des « bouées » d'une autre langue faisant partie de son répertoire langagier.

Alors, en dépit **d'un emploi timide ou exagéré des alternances chez les enseignantes de langue française lors des entretiens, ce mélange des langues assure la continuité de la communication chez les interviewées et contribue à les aider dans l'expression de leurs idées.**

2.5. Les alternances codiques chez les 12 apprenants

Les 16 apprenants interviewés se répartissent entre le secteur public et le secteur privé, nous débutons l'analyse des alternances effectuées par ceux du secteur public puis nous continuons par ceux du secteur privé afin d'aboutir à une comparaison au niveau des alternances entre les apprenants des deux secteurs.

2.5.1. Les alternances des apprenants du secteur public

Le tableau suivant présente la langue choisie par chaque apprenant, le nombre d'interactions de son entretien ainsi que la répartition des interactions verbales entre les monolingues en arabe, les monolingues en français, et les bilingues ou les plurilingues :

Tableau 100 : Les langues dans les interactions des apprenants au secteur public

Entretiens à l'école publique EPU	Langue choisie	Nombre d'interactions verbales	Interactions monolingues en arabe	Interactions monolingues en français	Interactions bilingues ou plurilingues
Avec l'apprenant PuEA1	Arabe dialectal	68	68	-	-
Avec l'apprenant PuEA12	Arabe dialectal	56	53	-	3
Avec l'apprenant PuEA13	Français	72	1	70	1
Avec l'apprenant PuEA17	Français	62	6	54	2
Avec l'apprenant PuEA19	Arabe dialectal	69	67	-	2
Avec l'apprenant PuEA20	Arabe dialectal	50	43	2	5

A l'école publique, l'apprenant A1 s'est exprimé seulement en arabe dialectal, sur 68 interactions aucune ne contenait un mot français ou anglais. C'est un apprenant dont l'origine est

bédouine, yéménite. Les apprenants PuEA12, PuEA19 et PuEA20 ont choisi l'arabe dialectal comme langue de l'entretien, pourtant le français y apparaît alors que PuEA13 et PuEA17 ont choisi le français comme langue de communication mais aussi l'arabe dialectal y est utilisé, nous allons dans ce qui suit analyser tout d'abord les alternances prononcées en arabe dialectal insérées dans les répliques formulées en français, puis les alternances en français incluses dans les propos en arabe dialectal.

2.5.1.1. Les alternances en arabe dialectal

Nous évoquons dans cette partie, les alternances en arabe dialectal utilisées par les apprenants qui ont choisi le français comme langue de communication. L'alternance codique inter-intervention qui surgit entre deux tours de parole est utilisée par les apprenants PuEA13 et PuEA17. PuEA13 utilise ce type d'alternances quand il parle de l'origine et de l'identité de sa maman qui vient d'une région lointaine, ce qui peut signaler une fonction identitaire :

16 PuEA13 : اِي مَ امِّ اِي ma mère est de la Bekaa↓

Tandis que PuEA17 exécute ce type d'alternances dans 6 interactions et cet emploi résulte de plusieurs causes. Tout d'abord, PuEA17 essaye de résoudre une difficulté linguistique relative au nom du métier de son père, il ne connaît pas le synonyme en français, il suit une stratégie interlinguale compensatoire et utilise l'arabe dialectal, ce qui nous permet de dire que la fonction de cette alternance est *métalinguistique* :

16PuEA17 : دداد سياراٲ forgeron d'automobiles

De plus, PuEA17 exprime son point de vue envers le cours de français et évoque son sentiment ainsi que celui de ses copains envers l'enseignante du français, :

56 PuEA17 : عِدْ دَا مِزْرِ بَسِيْطِ نَبِيْ↓ مَو اساعاٲ اِحْ↓
sont bien+ on est très content avec Mme P1+ tous les cours sont bien↓

En outre, il demande un appui linguistique en arabe dialectal pour mieux comprendre la question ciblant les caractéristiques d'un cours idéal en français et les qualités de l'enseignant idéal :

55 PuEA17 : اِ نَهْجِ مِهْفِ بَعْ اِي؟ je n'ai pas compris

Ajoutons aussi que pour évoquer un sujet personnel concernant le choix de la langue d'avenir pour ses enfants, il avoue qu'il leur laissera la liberté. Pour s'exprimer sur ce sujet, il utilise l'arabe dialectal :

60 PuEA17 : ابي هي بيديا ce qu'ils aiment↓

De surcroît, PuEA17 passe à l'arabe dialectal pour s'auto-évaluer, quand il évoque sa capacité de compréhension en classe de langue sans recourir à l'arabe dialectal en classe :

46 PuEA17 : \downarrow مو شري \downarrow ناهي هيق ناهي **jusqu'à maintenant j'ai tout compris**

Enfin l'alternance inter-intervention suivante utilisée par l'apprenant PuEA17 décrit sa capacité de compréhension en classe, or sa réponse ne correspond pas à la question posée qui cible le thème intéressant à traiter en classe :

42 PuEC: bon et est-ce qu'il y a un thème qui t'intéresse et tu veux que Mme M en parle \uparrow

42 PuEA17 : \downarrow ا قالج بفه عينا \downarrow شي **je comprends tout ce qu'elle dit**

Donc, les 6 alternances inter-intervention chez PuEA17 soulignent **la personnalisation du message** ainsi que sa voie choisie pour accéder à l'expression adéquate dans sa première langue, tout en lui permettant de formuler sa pensée et de maintenir la communication. Nous mentionnons aussi que ces phrases complètes prononcées en arabe se trouvent à la fin de l'entretien ce qui pourrait signaler aussi une certaine fatigue chez l'interviewé qui déploie des efforts pour s'exprimer en français dès le début de l'entretien.

Il nous reste à aborder les alternances réalisées dans **le même acte de parole**, nous trouvons la seule **segmentale** chez Pua17 :

54 PuEA17 : car elle est bien et \downarrow عي عي عي \downarrow عي عي **c'est-à-dire elle est compréhensive avec nous**

Ce recours traduit un déficit lexical puisque l'apprenant utilise la conjonction de coordination qui exprime la cause et une proposition mais n'arrive pas à formuler la suite, il formule la deuxième proposition en arabe dialectal, ce qui nous met devant la fonction de **modalisation**.

Enfin, en ce qui concerne les alternances unitaires, nous recensons deux incisives en arabe dialectal :

62 PuEA13 : \downarrow **non** j'ai content de ma note

57 PuEA17 : un médecin des ++ oS ++++ \downarrow عض **os**

La première incisive est un adverbe modalisateur mettant en relief l'avis de PuA13 concernant sa note à l'oral ce qui dérive de la **fonction expressive**. Quant à la deuxième alternance unitaire, elle prend la forme d'une **réitération**, remplissant une **fonction métalinguistique**, l'apprenant ne trouve pas le nom du métier convenable « orthopédiste » en français, il essaye de l'expliquer en se basant sur l'emploi de sa langue source, selon la traduction de la langue arabe, cette alternance en arabe dialectal **répond à un besoin linguistique précis** : nom de profession spécialisée. De

plus, devant notre pause silencieuse ou une certaine expression d'incompréhension de notre part, l'apprenant passe à l'arabe en traduisant le mot « os » pour dissiper une confusion préalable.

2.5.1.2. Les alternances en français

Nous abordons les alternances en français utilisées par les apprenants qui ont choisi l'arabe dialectal comme langue de communication. Ils insèrent dans leurs propos en arabe dialectal le type d'alternances unitaires incisives. Ces alternances appartiennent au thème scolaire et remplissent deux fonctions : *la répétition et l'emprunt*. Les apprenants reprennent les mêmes termes utilisés par la chercheuse en français dans la question posée (l'oral, activité, document, ordinateur), ils les réutilisent dans leur propos :

32 PuEC : **quelle** activité **préfères-tu pendant la période de français** ↑

32 PuEA12 : activité + **la** grammaire ↓

33 PuEC : **et quelle** activité+ **en particulier+** aimez-vous pratiquer pendant la période de Français

l'oral+ l'écrit+ **un film** ↑ **si une fois elle vous montre un film** ↑

33 PuEA19 : l'oral ↓

29 PuEC : à l'oral **qu'est-ce que tu préfères** ↑ **regarder un film** ↑ **écouter un document ou une chanson** ↑

29 PuA20 : **un** document **plus qu'une chanson** ↓

22 PuEC : **navigatez- vous sur l'internet** ↑ **vous utilisez** l'ordinateur ↑ *computer*¹⁷⁰ ↑

22 PuEA19 : **oui+** **je sais mais on n'a pas** d'ordinateur ↓

Les alternances qui jouent le rôle d'emprunt sont « grammaire, maths, lecture, français, écrit » que les apprenants insèrent dans leur propos arabes comme les montrent les exemples suivants :

32 PuEC : **quelle** activité **préfères-tu pendant la période de français** ↑

32 PuEA12 : activité + **la** grammaire ↓

52 PuEC : **et toi en ce qui te concerne+** **quelle langue choisiras-tu pour poursuivre tes études futures selon ta planification pour l'avenir** ↑

52 PuEA12 : **en** maths ↓

17 PuEC : **tu lis des livres français** ↑ **et qu'est-ce que tu lis** ↑

17 PuEA20 : **Je lis des textes de lecture** ↓

24 PuEC : **pourquoi** ↑

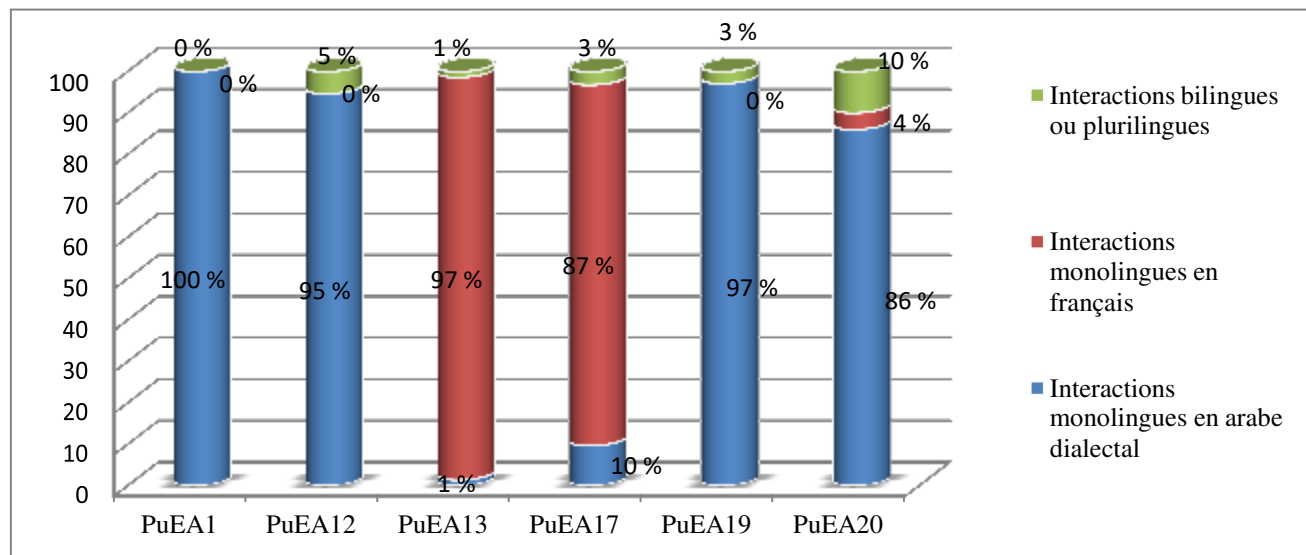
24 PuEA20 : **j'aime beaucoup le français parce que la prof est très gentille avec nous** ↓

¹⁷⁰ Ce mot est plus utilisé, c'est pourquoi je l'ai utilisé en anglais, parce que le mot arabe qui signifie ordinateur n'est jamais utilisé en arabe dialectal

28 PuEC : pourquoi ↑
 28 PuEA20 : je sens que je comprends plus à l'écrit ↓

Alors, les alternances utilisées par les apprenants sont multiples, mais avant de les résumer nous présentons la figure suivante qui met en relief les pourcentages de l'emploi des interactions monolingues et bilingues ou plurilingues des apprenants du secteur public :

Figure 31 : Les langues utilisées par les six apprenants du secteur public



Ce tableau souligne la dominance des interactions monolingues en arabe dialectal chez les apprenants du secteur public et le faible pourcentage des interactions bilingues ou plurilingues qui contiennent des alternances, et ce pourcentage varie entre 10 % et 0 % chez les apprenants. Ainsi, les apprenants à l'école publique alternent les langues, ils utilisent l'arabe dialectal dans leurs propos formulés en français, pour exprimer leur point de vue, surmonter un obstacle linguistique, demander un éclaircissement et parler de leur vie. Tandis que ceux qui ont choisi l'arabe dialectal pour répondre aux questions de l'entretien emploient le français pour répéter les termes entendus dans les questions de la chercheuse et pour citer les noms des disciplines ainsi que ceux des activités, termes fréquemment utilisés par ces derniers dans le milieu scolaire.

Alors les fonctions d'alternances chez les apprenants remplissent la fonction *identitaire*, *métalinguistique*, *paraphrastique*, *expressive* et *celles de personnalisation et de répétition*,

tout en permettant de maintenir la communication par l'emploi d'emprunts et des stratégies interlinguales compensatoires.

2.5.2. Les alternances des apprenants du secteur privé

Il nous reste à aborder les entretiens réalisés avec les apprenants de l'école privée, le tableau ci-dessous illustre la langue choisie par chaque apprenant lors de l'entretien, le nombre d'interactions verbales, ainsi que les interactions monolingues en français, en arabe dialectal ou bilingues ou plurilingues.

Tableau 101 : Les langues dans les interactions des apprenants de l'école privée.

Entretiens à l'école privée EPr	Langue choisie	Nombre d'interaction verbale	Interaction monolingue en arabe	Interaction monolingue en français	Interaction bilingue ou plurilingue
Avec l'apprenant PrEA1	Arabe dialectal	57	46	9	2
Avec l'apprenant PrEA2	Français	78	-	77	1
Avec l'apprenant PrEA4	Arabe dialectal	79	53	17	9
Avec l'apprenant PrEA9	Français	79	-	78	1
Avec l'apprenant PrEA19	Français	75	4	66	5
Avec l'apprenant PrEA21	Français	64	-	59	5

Nous recensons les alternances codiques inter-interventions et intra-interventions en français chez ceux qui choisissent l'arabe dialectal comme langue d'échange, et nous remarquons la présence des alternances en arabe dialectal segmentales et unitaires chez ceux qui optent pour le français.

2.5.2.1. Les alternances en arabe dialectal

Les apprenants PrA2, PrA9, PrA19 et PrA21 optent pour le français pour répondre mais ils utilisent l'arabe dialectal exécutant ainsi des alternances segmentales et unitaires. Tout d'abord, ils recourent à l'arabe dialectal à cause *d'un déficit lexical* au moment de l'énonciation. Les deux apprenants dans les exemples suivants tâtonnent et n'arrivent pas à trouver les mots convenables en français :

47 PrEA21 : une présentation et il doit avoir une présentation+ une hausse voix+ et il doit avoir **ثَمَخٌ** **confiance en soi**

66 PrEC : prenons+ que toi maintenant tu avais un cours de français+ tu sors et tu dis oh c'était très bien+ j'ai tout compris+ c'était une très belle période↓ comment doit être ce cours là ↑ comment il doit être organisé ↑

66 PrEA19 : la maitresse elle est bonne avec ses élèves+ et oui il est ...↓ **amusing**

Dans l'interaction 47 PrEA21, l'apprenant en citant les qualités d'un bon professeur, paraît hésitant, il répète « présentation » et passe par l'interlangue « hausse voix » puis utilise l'arabe, cela souligne qu'il essaye de répondre en français mais vu la nouveauté du sujet qu'il traite et le lexique qu'impose un tel thème, il se sent coincé et recourt à l'arabe dialectal. L'apprenant A19 dans l'interaction 66 ne trouvant pas le mot adéquat pour décrire un cours organisé emploie aussi l'arabe dialectal exécutant une alternance unitaire.

Un troisième exemple attire notre attention chez l'apprenant PrA19 qui, tout en essayant de **dépasser un obstacle communicatif**, utilise l'arabe dialectal par l'intermédiaire d'une alternance segmentale, ce recours ne souligne pas seulement un besoin linguistique mais une **réaction spontanée se traduisant pas le recours à l'arabe dialectal** qui pourrait lui assurer un certain recul devant la réaction de la chercheuse et **une certaine auto-défense afin d'éviter d'accuser un comportement professoral** :

62 PrEC : bon+ maintenant+ qu'est-ce qu'un bon prof ↑ on a parlé d'un bon élève+ qu'est-ce qu'un bon prof de langue↑ comment il doit être ↑

62 PrEA19 : sage+ ne crie pas à haute voix↓ ne frappe pas les élèves↓

63 PrEC : est-ce qu'il y a des profs qui frappent ↑

63 PrEA19 : **On parle en général** **كُلُّ دَيْئِ اجَّالٍ**

Alors, l'apprenant passe involontairement à la langue première voulant clarifier ce qu'il déclare surtout que le sujet est assez délicat : parler des comportements des professeurs, cet emploi remplit la fonction *paraphrastique*.

Le deuxième motif pour l'emploi des alternances de langues est la volonté d'expliquer. Mais ces deux explications sont affectives, l'une formulée sous forme segmentale et l'autre sous forme d'inter-intervention. La fonction de ces deux alternances est expressive mettant en relief la personnalisation du message donné :

62 PrEA2 : je mérite la note car **طَبُّيْ خِيْلِي**+ **elle provient de mon cœur**+ je travaille très bien↓ 31 PrEA9 : car **كُلُّ دَيْئِ اجَّالٍ** **c'est-à-dire on s'exprime**↓

47 PrEC : bon↓ pourquoi ↑

47PrEA19 : **أَلَا نَحْبِيهَا** **parce que je l'aime**

Cette implication apparaît aussi quand les apprenants en parlant d'un sujet personnel passent à l'arabe dialectal soit pour **transmettre des informations familiales**, soit pour préciser le lieu d'apprentissage scolaire ainsi que le nom de l'école :

3 PrEC : tu es l'ainé de la famille ↑ **أنتَ الأكبرُ في العائلة؟** Tu es l'ainé de la famille ↑ 3 PrEA4 : Non↓ ↓ **خُ** Mon frère
 10 PrEC : où tu l'as appris ↑
 10 PrEA4 : Maman↓ ↓ **جِئتُ من بيتِ أمي** ma mère a apporté une enseignante à la maison

17 PrEC : douzième ↑ ou EB1 ↑
 17 PrEA19: **Moi j'étais dans une autre école** **أنا وبت في مدرسة أخرى**

18 PrEC : Dans quelle école tu étais ↑
 18 PrEA : **Ecole saint Antoine**¹⁷¹ **أنتوني**

En outre, plusieurs modalisateurs sont recensés, ils sont formulés en arabe dialectal comme les adverbes de négation, d'affirmation et de doute :

45 PrEC : bon↓ est-ce que cela a été fait avec P2 ↑ lire une image ↑
 45 PrEA19 : oui↓ **يُ** peut être

4 PrEC : tu préfères que je te parle en français ou tu préfères l'arabe ↑ comme tu veux↓ Qu'est-ce que tu préfères ↑
 4 PrEA19 : **يُ** Pas de problème+ français
 ↓

57 PrEC : est-ce qu'il y a ici dans des universités au Liban ↑ ou tu vas voyager ↑
 57 PrEA21 : **أل** non je vais voyager↓

61 PrEC : beaucoup plus que le français ↑
 61 PrEA21 : **اي** oui car il est la base

Ce qui attire notre attention aussi c'est que l'apprenant devant un obstacle linguistique formule la question en arabe dialectal *via* un terme interrogatif qu'il pourrait utiliser facilement en français par cet apprenant, mais le recours à sa première langue **souligne un comportement spontané** :

22 PrEC : comme qui ↑
 22 PrEA19 : dans **شُن** **quoi** ↑

Enfin, pour assurer un lien sémantique tout en offrant une pause réflexive en arabe l'apprenant utilise un terme en arabe dialectal ce qui est apte à être classé dans la catégorie de la **fonction phatique** :

54 PrEA21 : ils doivent avoir une fiche et + des exercices sur la fiche ou des règles objectives sur la fiche ou **يُ** **par exemple** un power point comme on fait parfois dans les séances↓

Mais ce lien communicatif est maintenu non seulement par l'intermédiaire d'une locution adverbiale « **par exemple** » mais aussi par un terme connu par l'apprenant comme le montre l'exemple suivant :

53 PrEC : à ton avis+ ça c'est suffisant pour qu'on ait un cours de français idéal ↑
 53 PrEA21 : non mais elle doit avoir une bonne langue+ elle doit savoir si elle ne sait pas comment expliquer+ elle doit apprendre pour que les **رِلِل** les élèves sait↓

¹⁷¹ École privée missionnaire pour les religieuses de saint Antoine qui se situe dans la même région, loin de l'école de l'enquête de 10 km.

L'apprenant peut prononcer le nom « élèves » mais ce recours à l'arabe dialectal lui évite la concordance des temps après la locution conjonctive « pour que » qui nécessite un subjonctif dont la conjugaison est difficile. De plus, par cet emploi l'apprenant ne fait pas l'accord du verbe avec le sujet au pluriel, il a fait comme s'il prononçait la phrase en arabe dialectal où nous pouvons faire l'accord ou non.

2.5.2.2. Les alternances en français

Les apprenants PrA1 et PrA4 choisissent l'arabe dialectal pour répondre pourtant ils répondent en français à des questions posées en arabe dialectal en empruntant à la langue française des termes appartenant au champ lexical du contexte scolaire :

Tableau 102 : Les emprunts français utilisés dans les propos des apprenants du secteur privé

Apprenants	Emprunts	Exemples d'interactions
PrEA1	Onzième Anglais EB1↓ Textes	6 PrEC : depuis quand tu apprends le français ↑ 6 PrEA1 : onzième↓ 9 PrEC : quelles langues as-tu appris ici à l'école autre que le français ↑ 9 PrEA1 : anglais 10 10 PrEC : de quelle classe ↑ 10 PrEA1 : EB1↓ 14 PrEC : comme quoi ↑ 14 PrEA1 : textes↓
PrEA4	les c.c. de lieu et de temps et la conjugaison thème policier le monde policier	44 PrEC : oui ↓ 44 PrEA4 : les c.c. de lieu et de temps et la conjugaison↓ 47 PrEC : un sujet nouveau+ que suggères-tu comme thème ↑ 47 PrEA4 : comme thème policier+ le monde policier↓

Alors, les termes prononcés par les apprenants appartiennent au champ lexical scolaire, nous trouvons une langue « anglais », la classe « EB1 », « onzième » et les supports utilisés en classe comme le texte, le genre et une leçon de grammaire, « textes », « monde policier » et les c.c. de lieu et de temps et la conjugaison. Ajoutons aussi qu'ils insèrent aussi dans leurs réponses des emprunts comme « grammaire », « exercice » et le titre de respect « demoiselle » :

36 PrEA4 : **comme la** grammaire ↑

37 PrEA4 : **les exercices+ je les comprends mieux**↓

65 PrEA4 : **premièrement+ l'enseignante entre et explique la leçon de manière que tout le monde arrive à comprendre+ et que la leçon soit facile et les exercices aussi+ car les exercices difficiles me gênent**↓

39 PrEA1 : **je demande à la** demoiselle↓

Il ne faut pas oublier de mentionner que l'écoute influence les apprenants, c'est pourquoi les interviewés reprennent les mêmes paroles prononcées par la chercheuse. Cet emploi remplit la *fonction réitérative* comme nous le remarquons dans les extraits suivants :

29 PrEC : **durant les cours de français quelle activité préfères-tu** ↑ **visionner un film+ entendre une chanson+ un** texte de lecture **avec questions+ faire une** production écrite ↑

29 PrEA1 : **entendre des** textes

74 PrEC : **tu choisis le français** ↑+ **c'est plus facile pour toi que** l'anglais ↑

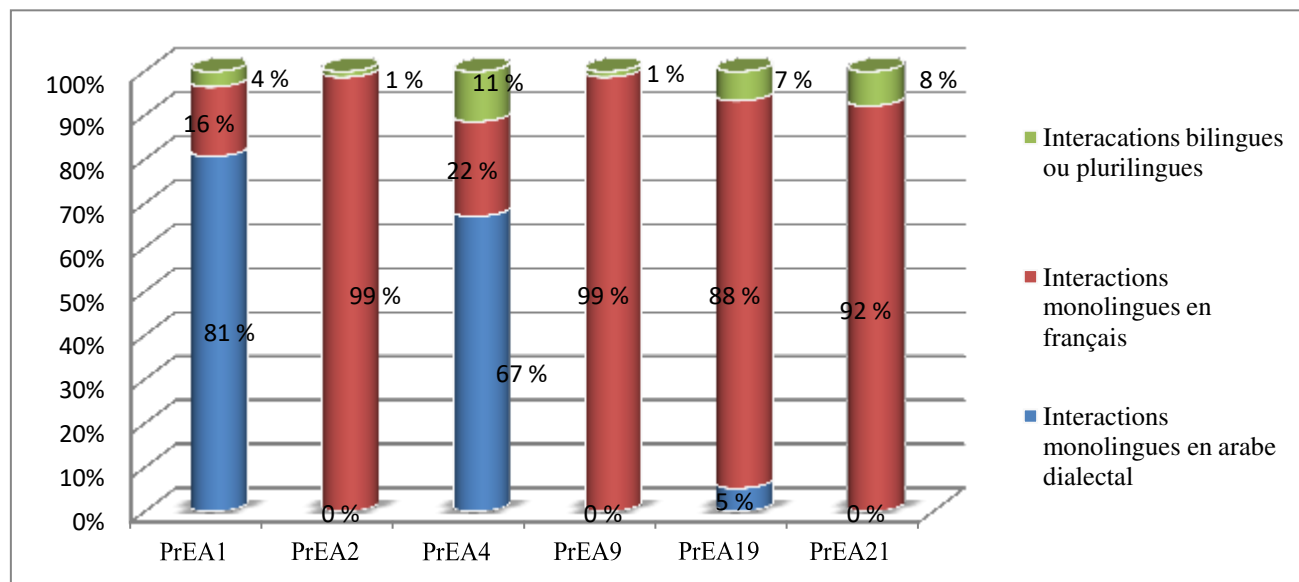
74 PrEA4 : **non+ je veux les deux langues : français et** anglais

33 PrEC: **bon+ quels sont les sujets que tu aimes travailler en classe** ↑ **tu as travaillé avec la** demoiselle **l'environnement+ le sport+ quels sont les autres sujets que tu aimes traiter en** classe ↑

33 PrEA1 : sport↓

Enfin, afin de résumer l'emploi des alternances chez les apprenants du secteur privé nous présentons la figure suivante qui met en évidence les pourcentages de l'emploi des interactions monolingues et bilingues ou plurilingues au secteur privé, nous remarquons la domination des interactions monolingues en français chez les apprenants avec un pourcentage de 69 % au secteur privé. Alors que le pourcentage des interactions bilingues ou plurilingues qui contiennent des alternances varie entre 11% et 1 % chez les apprenants, et le recours à l'arabe seul dans les interactions atteint un pourcentage de 25 % :

Figure 32 : Les langues utilisées par les 6 apprenants du secteur privé



En outre, à propos des fonctions des alternances, elles remplissent les fonctions de *réitération, de personnalisation* ainsi que *la fonction phatique et celle métalinguistique*, de même quelques alternances unitaires assurent *les liens sémantiques* et jouent le rôle *d'emprunts* d'ordre

référentiel scolaire. Tout cela épaula les apprenants à nous communiquer les informations nécessaires tout en alternant les langues.

2.5.3. Comparaison entre les alternances chez les apprenants des deux secteurs

Chaque apprenant avait la liberté de choisir la langue avec laquelle il allait formuler ses propos, pourtant 11 apprenants de 12 ont alterné les langues. Quelques-uns ont inséré des mots ou expressions en français dans leurs répliques en arabe et d'autres ont émaillé leurs interactions prononcées en français par des termes en arabe dialectal. Les tableaux suivants mettent en relief les types d'alternances effectuées par les apprenants de chaque secteur ainsi que leurs fonctions :

Tableau 103 : Types et fonctions d'alternances des apprenants du secteur public

Apprenants du secteur public	Types d'alternances	Fonctions conversationnelle et stratégies discursives
Alternances en arabe dialectal insérées dans les propos en français	Inter-intervention	Fonction identitaire Personnalisation Métalinguistique/ paraphrastique Stratégie interlinguale compensatoire Dépassement d'un déficit lexical
	Intra-intervention segmentale	Modalisation
	Unitaires	Expressive/ personnalisation Rétération Métalinguistique Dépassement d'un déficit lexical
Alternances en français incluses dans les propos en arabe dialectal	Unitaires	Rétération Emprunts d'ordre référentiel scolaire

Tableau 104 : Types et fonctions d'alternances des apprenants du secteur privé

Apprenants du secteur privé	Types d'alternances	Fonctions conversationnelle et stratégies discursives
Alternances en arabe dialectal insérées dans les propos en français	Inter-intervention	Personnalisation
	Intra-intervention segmentale	Personnalisation
	Unitaires	Phatique Expressive/ personnalisation Métalinguistique Paraphrastique Dépassement d'un déficit lexical Liens sémantiques
Alternances en français incluses dans les propos en arabe dialectal	Unitaires	Rétération Emprunts d'ordre référentiel scolaire

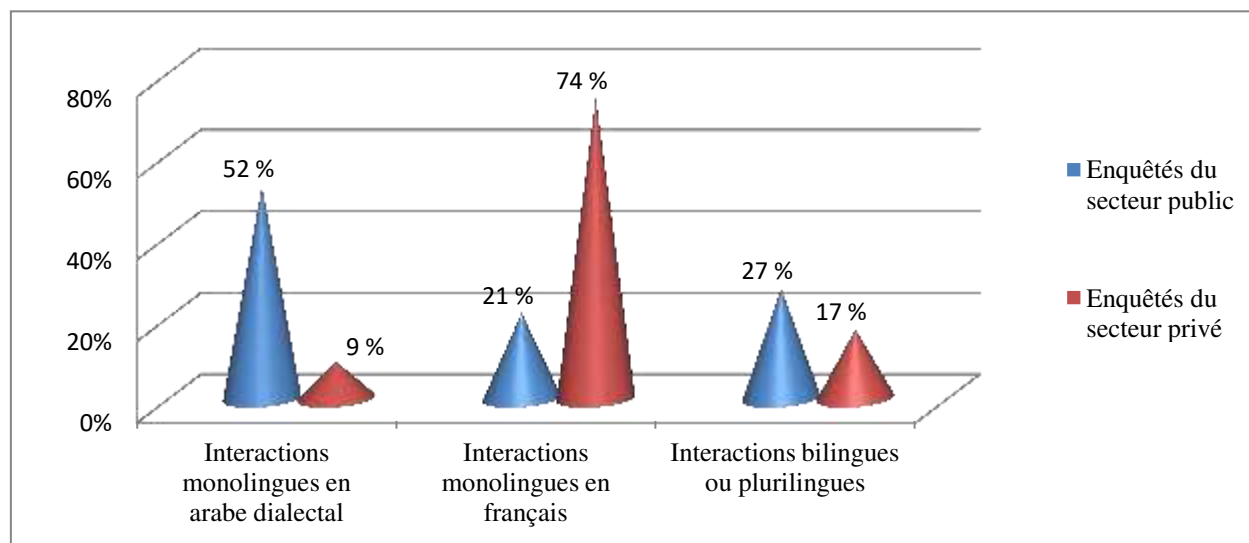
Nous remarquons en premier lieu que les alternances en français insérées dans les propos en arabe sont unitaires dans les deux secteurs, quelques-uns remplissent la fonction de réitération

lorsque l'apprenant entend un mot français prononcé par la chercheuse formulant sa question et d'autres constituent des emprunts relatifs au contexte scolaire. Cet emploi souligne **que la langue française laisse ses traces dans le contexte scolaire libanais puisque les emprunts français sont fréquemment utilisés**. En deuxième lieu, **les alternances unitaires en arabe dialectal remplissent les mêmes fonctions chez les enquêtés des deux terrains**, les apprenants recourent à leur première langue pour **compenser un besoin lexical, pour expliquer, répéter ou pour exprimer leur point de vue**. En troisième lieu, les alternances inter-interventions chez les apprenants du secteur privé remplissent une seule fonction qui est celle de **la personnalisation du message**, ce qui met en évidence la relation entre l'individu et sa première langue, langue des aveux et de la subjectivité. En dernier lieu, **les alternances inter-interventions des apprenants du secteur public sont plus nombreuses et soulignent leur besoin d'être épaulés linguistiquement pour pouvoir maintenir la communication** abordant des sujets scolaires ou personnels.

2.6. Comparaison des alternances codiques entre les deux terrains

Pour pouvoir comparer les deux terrains au niveau de l'emploi des alternances nous présentons la figure suivante qui met en parallèle les deux terrains et le contenu linguistique des interactions ainsi que leurs pourcentages :

Figure 33 : Les pourcentages des différents types d'interactions utilisés lors des entretiens par les enquêtés des deux secteurs



Tout d'abord, le pourcentage de l'utilisation exclusive de la langue française monolingue dans les propos des interviewés du secteur privé attire notre attention, il atteint 74% dans leurs interactions verbales or au secteur public ce pourcentage est de 21%. **L'arabe dialectal utilisé seul dans les répliques est assez employé par les interviewés du secteur public, le pourcentage de son emploi atteint 52 %, or il atteint 9 % chez les enquêtés du secteur privé.** En ce qui concerne les alternances qui figurent dans les interactions bilingues ou plurilingues, elles sont plus **nombreuses dans le secteur public**, elles remplissent à peu près toutes les fonctions que peut avoir une alternance codique, alors que **les alternances unitaires dominant dans les propos des enquêtés du secteur privé.**

Ces alternances codiques **reflètent l'omniprésence des emprunts français** dans la vie scolaire et même quotidienne des Libanais, elles **servent de connexion, de pause réflexive, de catalyseur**, sans oublier que les alternances constituent des stratégies compensatoires interlinguales. Pour conclure, les enquêtés du secteur privé recourent aux alternances codiques moins que ceux du secteur public. Pour mieux comprendre ces usages plurilingues, nous allons dans ce qui suit essayer d'expliquer comment ce plurilinguisme est né et comment il se développe chez les interviewés dans leur vie quotidienne et celle scolaire.

3. Le plurilinguisme à l'école et dans la vie

Le plurilinguisme constitue un des axes de notre recherche, c'est pourquoi nous analysons toutes les questions qui l'ont ciblé lors des entretiens semi-directifs. Tout d'abord, nous faisons un rappel prompt des définitions du bilinguisme et du plurilinguisme. Le premier terme désigne *« l'état naturel fort répandu de par le monde, de toute personne amenée à utiliser régulièrement plus d'une langue, quel que soit le degré de maîtrise qu'elle en a »* (Porquier & Py, 2008 : 20), alors que le deuxième terme selon Marielle Rispaïl indique *« la présence effective ou potentielle de deux ou plusieurs codes du répertoire langagier dans les interactions individuelles et collectives »* (Rispaïl, 2003 : 89). Alors que le répertoire verbal d'une communauté est défini par Gumperz (1972) *« comme la globalité des ressources linguistiques (y compris les formes variables et invariables) disponibles aux membres de la communauté »* (cité par Jobe, 1992 : 36), tandis que pour un enfant scolarisé le répertoire verbal signifie *« l'ensemble des langues (y compris variantes dialectales) dont [il] se sert dans la communauté pour toutes ses interactions*

verbales » (Jobe, 1992 : 38). Alors, les interviewés, d’après leurs propos, dans les deux terrains de notre enquête sont plurilingues, leur répertoire langagier est composé de l’arabe littéral, l’arabe dialectal, le français et l’anglais, mais avec une différence qui réside au niveau de l’âge d’acquisition des langues. Avant d’entamer cette dernière notion et ce qu’elle engendre de précocité bilingue au Liban, nous allons aborder le plurilinguisme chez les interviewés à l’école et dans la vie quotidienne, les langues et leur apprentissage, ainsi que les contextes d’utilisation de chaque langue, sans oublier d’aborder le métissage linguistique durant les cours de français ainsi que les stratégies de passage. Nous allons de même, aborder le rôle que joue le plurilinguisme et ses représentations s’avère nécessaire afin de mettre en lumière les différences qui pourraient exister entre les écoles libanaises aux niveaux diastratique, diatopique et administratif.

3.1. Le plurilinguisme dans la vie quotidienne

D’après les propos recueillis de la part des enquêtés, nous constatons que le plurilinguisme apparaît dans les familles libanaises. Les enseignantes utilisent le français dans leur vie quotidienne ainsi que quelques apprenants qui avouent leur connaissance du français avant leur première année scolaire.

3.1.1. Dans la vie sociale quotidienne des enseignantes

Puisque la pratique d’une langue reflète son histoire d’apprentissage, il est indispensable de présenter le profil linguistique des deux enseignantes. Nous débutons par les années d’apprentissage scolaire des deux enseignantes. ***L’enseignante du secteur public PuM*** a étudié dans une école publique dans un village du nord du Liban et ***l’enseignante du secteur privé PrM*** dans une école catholique urbaine de la même région libanaise, où les deux ont eu le premier contact avec la langue française :

34 PuE1M : j’ai appris le français **aussi** à l’école officielle+ **moi**+ j’apprends le français à l’école officielle de Ras Maska¹⁷²+ ma maman **est de Koura**¹⁷³+ **mes deux parents ne savent pas lire**↓
37 PrE1M : chez les sœurs de la sainte famille à Tripoli↓

¹⁷² Village au nord qui appartient au gouvernorat du liban nord et au district Koura.

¹⁷³ Le caza ou district du Koura est une subdivision administrative du Gouvernorat du Nord au Liban. On y compte 52 Villages dont la plupart sont de religion chrétienne. Le chef-lieu du district est Amioun, voir la carte en annexe 7.

En outre, l'étude du contexte familial des deux enseignantes nous a révélé que les deux ont vécu avec des parents qui ne parlaient pas le français, PuM nous révèle le niveau éducatif de sa maman :

35 PuE1M : **même + ma mère lisait l'arabe mais ne sait pas parler le français+ [...]**

PrM, à son tour, précise en quelle classe sa maman a quitté l'école et elle affirme l'absence de communication en français dans sa famille :

33 PrE1M : chez nous à la maison+ mes parents sont des gens ordinaires donc maman a appris jusqu'à la 7^e¹⁷⁴↓

34 PrE1C : mais elle comprend le français ↑

34 PrE1M : oui elle comprend le français mais elle n'a jamais parlé français avec nous↓ donc le 1^{er} contact avec la langue française c'était à l'école+ à l'école+ oui↓

Nous remarquons que les deux ont signalé le niveau linguistique de leur mère par rapport à la langue française sans mentionner celui de leur père, de nouveau la mère apparaît comme un gage à l'apprentissage d'une langue à la maison.

De plus, choisir d'enseigner le français dans de telles conditions n'est pas simple. PuM n'a pas développé le motif qui l'a incitée à choisir le français comme langue d'enseignement dans sa carrière de professeur. Elle s'est limitée au côté affectif en répétant à deux reprises le verbe « aimer » :

42 PuE1C : pourquoi avez-vous choisi d'enseigner le français ↑

42 PuE1M : j'ai aimé↓ j'ai aimé la langue française↓

Quant à PrM, elle nous déclare qu'elle a été influencée par deux religieuses enseignantes de français, dont elle n'a pas oublié les prénoms :

36 PrE1C : [...] Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner cette langue ↑

36 PrE1M : oui+ il y avait dans mon enfance+ mon adolescence+ quelques professeurs qui ont marqué mon adolescence+ ma vie à l'école vraiment↓ Il y avait une sœur une religieuse en 6^e sœur Pascale↓ elle était tellement aimable et en 4^e et 3^e il y avait une autre+ sœur MarieCéleste↓

Donc, recevoir l'enseignement d'un professeur compétent peut constituer un stimulant à imiter ce professeur. Enfin, nous évoquons les comportements linguistiques de nos deux enquêtés dans leur famille et dans leur entourage. PuM utilise le français à la maison avec sa famille : avec ses

¹⁷⁴ 7^{ème}, selon l'ancienne appellation, désigne la dernière classe au cycle primaire.

enfants quand ils étaient petits et actuellement avec ses neveux et ses petits enfants non seulement dans une communication en face à face mais dans une communication téléphonique :

- 37 PuE1C : dans votre entourage est-ce qu'il y a quelqu'un avec qui vous parlez le français↑
37 PuE1M : non+ **mais** je parle avec mes enfants lorsqu'ils ont petits+ j'essaie de parler à la maison+ oui
38 PuE1C : maintenant↑
38 PuE1M : maintenant+ **avec** mon neveu **je parle** avec mon neveu+ **oui+ et beaucoup**↓
39 PuE1C : il aime parler↑
39 PuE1M : **il aime oui+ mes deux neveux+ les enfants de mes deux filles+** par téléphone+ **je ne lui parle que le français**↓

Nous remarquons qu'elle insiste sur l'emploi du français avec les enfants de ses filles. Pourtant, face à cette insistance d'employer le français dans sa famille, PuM adopte une autre attitude tout à fait contradictoire dans son entourage plus large. Elle évite de parler le français de peur d'être jugée « retardée » ou « vantarde » dans une société qu'elle trouve « complexée » :

- 40 PuE1C : donc+ seulement en famille↑
40 PuE1M : dans la famille+ **sinon+ dans** notre entourage+ **on nous considère des « retardés » ou bien des "vantards"+ ceux qui parlent le français**↓
41 PuE1C : aussi la société a son impact ↑
41 PuE1M : **tu sais ici+ ils sont complexés+ [...]**

Alors, parler en français dans la société de PuM est jugé péjorativement ce qui est loin d'encourager la personne à pratiquer cette langue. De plus, le fait de taxer les gens de « complexés » dans la région où elle vit après son mariage souligne son point de vue critique vis-à-vis de son milieu social. Cela nous rappelle la réplique dans laquelle elle affirme que le niveau faible des apprenants est responsable de la perte de sa langue française :

- 32 PuE1M : [...] **à cause d'eux+ je vais perdre** mon français **parce qu'ici en général c'est ce qu'on fait+ on parle arabe**↓ [...]

A propos du comportement linguistique de PrM dans son entourage, le français est utilisé spontanément si elle est entourée de francophones sinon elle ne l'utilise pas puisque cela, selon elle, relève de l'impolitesse : parler devant des personnes qui ne comprennent pas le français ou qui ne peuvent pas s'exprimer en cette langue :

- 35 PrE1M : bon ça dépend un peu de la +++ du groupe **قُصِّصَ c'est-à-dire** si je suis dans un groupe éduqué+ le français voilà il sort spontanément mais si le groupe n'a rien à faire avec l'enseignement avec ça+ donc je ne peux pas en parler+ c'est de l'impolitesse **قُصِّصَ c'est-à-dire**

Donc, nous pouvons constater que l'impact des professeurs compétents est primordial dans l'attitude linguistique et le choix professionnel. Ajoutons aussi que la société et l'entourage ont un rôle encourageant ou décourageant pour la pratique des langues, puisque « *les attitudes envers*

les langues vont également jouer un rôle de premier plan tant pour l'acquisition que pour l'usage des langues » (Hamers, 1992 : 78). Mais dans notre cas, la langue pourrait doter son locuteur d'un pouvoir comme l'enseignante du secteur public, qui malgré les circonstances linguistiques dans lesquelles elle vit, défie sa société, et continue de parler en français avec ses petits enfants comme si elle voulait valoriser son savoir et se démarquer de la société. Elle refuse de se plier aux normes de la société et elle fait régner sa loi dans sa famille. Ce comportement langagier chez les femmes constitue « *la volonté de se défendre face à la prédominance masculine* » (Messaoudi, 2003 : 14).

L'emploi de la langue française apparaît non seulement dans la vie quotidienne chez les deux enseignantes mais aussi chez des apprenants qui nous avouent qu'ils emploient le français dans leurs familles avant leur entrée à l'école, ce qui nous met devant un bilinguisme précoce simultané dérivant d'un parent libanais francophone, voulant habituer et familiariser son enfant avec la langue française dès sa naissance.

3.1.2. La bilinguisme précoce chez quatre apprenants

Selon Josiane Hamers « *l'âge d'acquisition de la bilinguisme détermine le développement de l'enfant bilingue* » (1997, 95), elle distingue entre la bilinguisme d'enfance, d'adolescence et de l'âge adulte et elle précise que la bilinguisme précoce d'enfance peut être consécutive ou simultanée. La bilinguisme précoce simultanée consiste en l'apprentissage des deux langues dès les premiers mois de vie de l'enfant, celui-ci acquiert deux langues simultanément grâce au comportement linguistique de la famille. Trois apprenants du secteur privé et 1 apprenant du secteur public déclarent avoir appris le français avant leur entrée à l'école. Le comportement linguistique de la famille permet à l'enfant de devenir un bilingue simultané même si ce bilinguisme n'est pas « équilibré ».

Cette bilinguisme simultanée apparaît chez PrA2, PrA19 et PrA21 du secteur privé et chez PuEA13 du secteur public. Ces apprenants nous communiquent leur pratique de la langue française en famille avant leur scolarisation. Le tableau suivant met en relief les propos des apprenants qui signalent leur bilinguisme précoce simultanée ainsi que le pourcentage de l'utilisation du français durant l'entretien :

Tableau 105 : La bilinguïté précoce d'enfance simultanée chez les apprenants

Apprenants	Pourcentage de l'utilisation du français	Interactions qui démontrent leur bilinguïté d'enfance simultanée
PuEA13 ¹⁷⁵	97.2 %	10 PuEC : quelqu'un vous parle à la maison en français ↑ 10 PuEA13 : oui je parle avec mes parents un peu↓ 11 PuEC : est-ce que votre maman sait le français ↑ elle parle le français ↑ 11 PuEA13 : oui↓ 12 PuEC : votre papa aussi ↑ 12 PuEA13 : non↓
PrEA2	99.9 %	6 PrEC : quand tu es venu ici à l'école ↑ 6 PrEA2 : oui+ et avant car je parlais avec ma tante en français pour m'apprendre et avec ma mère↓ elles sont des enseignantes en français↓ 7 PrEC : Ah+ ta maman et ta tante sont deux enseignantes de français↓ et ta maman parle avec toi depuis ta naissance+ alors quand tu étais petit ↑ 7 PrEA2 : oui↓ 13 PrEC : est-ce qu'il y a des personnes qui parlent français autour de toi autre que ta maman et ta tante ↑ 13 PrEA2 : oui+ mes amis↓ et à l'école+ et il y a ma grand-mère↓ 14 PrEC : encore ta grand-mère ↑ 14 PrEA2 : oui car elle enseignait↓
PrAE19	93.3 %	6 PrEC : depuis quand tu comprends ou tu parles le français ↑ 6 PrEA19 : petit jardin ¹⁷⁶ ↓ 7 PrEC : c'est-à-dire tu n'as pas appris le français à la maison avec tes parents↓ 7 PrEA19 : un peu↓ 8 PrEC : qui te parle en français ↑ 8 PrEA19 : ma tante↓ 9 PrEC : ta tante↓ pourquoi ↑ 9 PrEA19 : elle enseigne le français↓
PrEA21	96.8 %	5 PrEC : c'est-à-dire non pas à la maison avant que tu viennes à l'école ↑ 5 PrEA21 : non↓ si ma maman car elle est une maitresse↓ 6 PrEC : Ah c'est une maitresse+ prof qui enseigne quelle langue ↑ 6 PrEA21 : maths et sciences↓ 7 PrEC : elle enseigne maths et science en langue française↓ 7 PrEA21 : oui↓

Ce qui saute aux yeux, c'est que cette transmission linguistique familiale est due aux femmes. Les apprenants du secteur privé (PrA2, PrA19, PrA21) pratiquent le français en famille grâce à la présence de la mère et/ ou la tante ou la grand-mère qui enseignent soit le français soit les disciplines scientifiques en langue française, tandis que l'apprenant à l'école publique (PuA13)

¹⁷⁵ Dans sa fiche langagière, PuA13 n'a pas mentionné qu'il pratique le français avec sa maman.

¹⁷⁶ Première année à l'école.

pratique le français « un peu » avec sa maman qui est une femme au foyer (selon les fiches langagières, toutes les mères des apprenants de l'école publique ne travaillent pas hors du foyer). Cela nous rappelle que les femmes sont considérées « *comme gardiennes des traditions* » (Massoudi, 2003 : 14), et « *gardiennes de la langue* » (Moore, 1992, cité par Moore, 2006 : 83), pourtant ces femmes ne sont pas françaises, mais elles ont le souci de la bonne « éducation » tout en étant « *les relais privilégiés par la transmission des bonnes manières* » (Massoudi, 2003 : 14). De plus, Labov a affirmé que « *les changements linguistiques sont souvent dominés par les femmes* » (cité par Moore, 2006 : 83), ce qui nous met devant des femmes qui par leur comportement langagier dans leur famille semblent intéressées par les langues et marquent leur désir que leurs enfants soient plurilingues.

Ajoutons aussi qu'un lien apparait entre la précocité bilingue et le pourcentage de l'utilisation de la langue française durant l'entretien, puisque les 4 apprenants qui ont entendu et qui ont parlé le français dans leurs foyers avant le début de leur apprentissage scolaire présentent une moyenne de 96.8 % d'emploi de langue française. Nous pouvons déduire que les apprenants qui ont connu un bilinguisme précoce simultané sont aptes à s'exprimer plus facilement en français que ceux qui n'ont pas vécu une telle ambiance linguistique familiale, puisque parler en français dans l'entourage personnel dote la personne avant tout d'une certaine confiance en soi et d'un certain bagage lexical et d'une certaine familiarité avec sa langue.

Il est cependant primordial de signaler que deux apprenants PuEA17 et PrEA9 ont un pourcentage assez élevé d'utilisation de la langue française lors des entretiens (90 %, 99.9 %) comme le montre le tableau ci-dessous, bien qu'ils n'aient pas eu la chance de communiquer avec les membres de leur famille en français parce que leurs parents ne connaissent pas le français comme PrEA9 et parce que la tante de PuEA17, enseignante de chimie, seule francophone de la famille, vit dans un autre village. Ces deux déclarent que leurs parents ne connaissent pas le français mais qu'ils le pratiquent d'une façon sommaire avec un membre de la famille moins âgé qu'eux :

Tableau 106 : Le haut pourcentage de l'utilisation du français chez deux apprenants privés d'une ambiance linguistique francophone familiale

Apprenants	Pourcentage de l'utilisation du français	Interactions qui démontrent l'absence de bilinguisme d'enfance simultanée
PuEA17	90 %	12 PuEC: est-ce qu'il y a quelqu'un + qui te parle en français à la maison ↑ 12 PuEA17 : moi seul↓ moi seul↓ 13 PuEC: toi seul↓ ta maman ↑ ton père ↑ ta sœur ↑ 13 PuEA17 : non + il ne sait pas↓ 14 PuEC: tout le monde ne sait pas↓ 14 PuEA17 : seulement mon frère mais il est en EB4↓ 28 PuEC: quand elle vient chez toi tu parles avec elle ¹⁷⁷ en français ou parfois quelques mots↑ 28 PuEA17 : quelques mots↓ 33 PuEC: quand alors tu utilises le français ↑ 33 PuEA17 : seulement pour ma tante↓
PrEA9	99.9 %	14 PrEC : tu ne sais pas↓ bon↓ est-ce qu'il y a des personnes qui vivent tout autour de toi qui parlent le français ↑ 14 PrEA9 : je parle un peu avec mon petit frère+ et+ en classe 15 PrEC : avec ta maman ↑ ton papa ↑ 15 PrEA9 : non↓

Cet emploi de la langue française de leur part signale leur ambition, leur effort personnel ainsi que leur résolution d'entamer l'entretien en français, ce qui constitue pour eux une certaine fierté. PuA17 paraît encouragé par sa tante et PrA9 semble influencé par les enfants de son entourage capables de parler le français avec leurs parents ce qui le pousse à essayer de les imiter :

16 PrEC : vous ne parlez pas avec tes parents↓ dans votre entourage+ à côté de vous+ dans la famille+ est-ce qu'il y a des personnes qui parlent le français ↑ tu entends parfois quelqu'un qui parle français↑

16 PrEA9 : non↓ si des petits ils vont parler+ avec leurs parents+ parfois ils parlent le français↓

17 PrEC : toi ↑ tu aimes parler le français ++ avec ton frère ↑

17 PrEA9 : oui+ j'aime↓ j'aime parler le français↓ oui↓

Nous pouvons constater que ceux qui aiment pratiquer le français et qui essaient de s'exprimer sont encouragés par leur entourage explicitement ou implicitement alors « *ces attitudes envers les langues vont également jouer un rôle de premier plan* » (Hamers, 1992 : 78), au niveau de leur acquisition et leur usage. (Mais le français n'est pas la seule langue étrangère enseignée au Liban, l'anglais est enseigné aussi comme deuxième langue étrangère dans les établissements qui optent pour le français comme première langue étrangère ou comme FLS.

¹⁷⁷ Sa tante est une enseignante de chimie (25 PuEA17, 26 PuEA17), elle parlait avec lui en français avant son mariage.

3.2. Les langues et leur apprentissage à l'école

Selon le curriculum, l'apprenant libanais apprend l'arabe littéral et le français dès la première année scolaire tandis que l'anglais est enseigné ultérieurement. Le secteur privé jouit d'une marge de liberté, il commence l'apprentissage de l'anglais dans les classes primaires or le secteur public, conformément aux directives du gouvernement, enseigne l'anglais à partir de la classe d'EB7 (5^{ème}) qui constitue la première classe du cycle complémentaire selon la nouvelle réforme du système éducatif libanais. Dans ce qui suit, nous allons aborder cet apprentissage varié des langues qui pourra avoir des répercussions sur la culture des apprenants ainsi que sur leur choix futur concernant les langues.

3.2.1. La bilinguisme consécutive d'enfance et d'adolescence : français et arabe littéral

La bilinguisme d'enfance consécutive signifie que l'enfant, après avoir acquis sa langue maternelle, apprend une deuxième langue en bas âge dans sa famille. Tandis que la bilinguisme précoce d'adolescence résulte de l'apprentissage à l'école d'une langue seconde. Les deux terrains choisis pour notre recherche présentent ces particularités linguistiques. Le secteur privé¹⁷⁸ se caractérise par l'apprentissage / enseignement de la langue française dès la première classe pour les apprenants à l'âge de 3 ans qui apprennent le français et l'arabe littéral simultanément et apprennent l'anglais en EB1 à l'âge de six ans. Tandis que l'école publique¹⁷⁹ reçoit les enfants à l'âge de 4 ans en première année à la maternelle et ils apprennent simultanément l'arabe littéral et le français mais l'anglais n'est appris qu'à l'âge de 12 ans en classe d'EB7 (5^{ème}, classe choisie pour l'enquête). Nous pouvons déduire que l'enseignement / apprentissage du secteur public offre un bilinguisme d'enfance (arabe littéral et français) et d'adolescence (anglais) alors que le secteur privé offre un bilinguisme ou plutôt un plurilinguisme d'enfance (arabe littéral, français et anglais). Tous les apprenants interviewés ont appris le français durant l'enfance avec l'arabe littéral après avoir acquis l'arabe dialectal à la maison.

¹⁷⁸ La maternelle ou le préscolaire du secteur privé est composée de 3 classes, l'apprenant débute son apprentissage à l'âge de 3 ans.

¹⁷⁹ La maternelle ou le préscolaire du secteur public est composée de 2 classes, l'apprenant débute son apprentissage à l'âge de 4 ans.

3.2.2. L'anglais : apprentissage précoce à l'enfance ou à l'adolescence

Les apprenants du secteur public témoignent d'une part d'un plurilinguisme d'adolescence puisque tous les apprenants à l'âge de 12 ans, ont commencé à apprendre l'anglais à l'école en classe d'EB7. D'autre part, on assiste à un bilinguisme d'enfance précoce simultané dans la mesure où l'apprentissage du français et de l'arabe littéral débutent à la première année scolaire, à l'exception d'un apprenant PuEA13 qui s'est familiarisé avec un contact linguistique francophone familial. Alors que l'anglais dans le secteur privé est appris à l'âge de 6 ans environ et il se fait en parallèle avec le français et l'arabe littéral. Le tableau suivant présente la situation linguistique bilingue et plurilingue chez tous les apprenants interviewés ainsi que le pourcentage de l'utilisation de français lors de l'entretien semi-directif :

Tableau 107 : La situation plurilingue et l'utilisation du français lors de l'entretien

	Pourcentage de l'utilisation du français	Bilinguisme précoce simultanée du français	Bilinguisme précoce consécutif		Plurilinguisme/ début de l'apprentissage de l'anglais	4 ^{ème} langue
			Français	Anglais		
PuEA1	0 %		+		EB7	
PuEA12	2 %		+		EB7	
PuEA13	97.2 %	+			EB7	
PuEA17	90 %		+		EB6	
PuEA19	2.9 %		+		EB7	
PuEA20	4 %		+		EB7	
PrEA1	15.7 %		+	+	EB1	
PrEA2	99.9 %	+		+	EB1	
PrEA4	24.1 %		+	+	EB1	
PrEA9	99.9 %		+	+	EB1	
PrEA19	93.3 %	+		+	EB1	
PrEA21	96.8 %	+		+	EB1	Espagnol

Le plurilinguisme précoce simultané apparaît aussi dans le secteur privé avec PrEA21 qui utilise l'anglais à la maison et même l'espagnol puisque ses parents pratiquent ces langues :

10 PrEC : bien↓ est-ce que tu sais autres langues+ autre que le français ↑

10 PrEA21 : il y a l'anglais+ l'arabe et un peu l'italique↓

11 PrEC : l'espagnol ↑ pourquoi l'espagnol ↑

11 PrEA21 : car mon père est de Venezuela et il m'apprend un peu↓

12 PrEC : il est libanais ton papa mais il a la nationalité vénézuélienne ↑

12 PrEA21 : oui↓

13 PrEC : *ok d'accord*↓ alors tu sais ces 4 langues↓ l'anglais tu l'as appris à la maison ou à l'école↑
13 PrEA21 : à la maison↓

Donc, l'apprentissage des langues durant l'enfance, simultanément ou consécutivement, contribue à l'acquisition d'une langue étrangère qui véhicule avec elle sa culture. Quant à l'âge de l'acquisition de la langue, il pourrait influencer la performance en cette langue ainsi qu'une facilité dans son expression.

3.2.3. *L'enculturation chez les bilingues ou les plurilingues*

Le phénomène d'apprentissage linguistique est lié à l'enculturation qui commence avec la socialisation lorsque l'apprenant dans sa famille est en contact avec deux langues donc deux cultures. Trois apprenants du secteur privé et 1 du secteur public témoignent de cette enculturation précoce en langue française tandis que chez les autres, elle se fait au fur et à mesure de leur scolarisation, c'est-à-dire quand les apprenants une fois à l'école s'adaptent à la nouvelle culture de la nouvelle langue apprise. Cette mise en contact dans le secteur privé avec le français et l'anglais pourrait les doter d'une certaine culture et d'un savoir linguistique susceptible de les aider dans leur vie professionnelle ou universitaire puisque plusieurs apprenants pensent étudier à l'étranger et par conséquent le français ou l'anglais seraient les langues de leurs études :

76 PrEC : bravo+ **mais pourquoi**↑

76 PrEA4 : **parce que enfin+ je suis obligé de voyager et ailleurs on parle l'anglais+ c'est pourquoi je veux choisir le français/ anglais+ en arabe je suis bien et quand je choisis le français aussi je serai obligé de l'améliorer**↓

Puisque « *la langue, les pratiques langagières sont constitutives de la culture de chacun* » (Le Cunff, 2003 : 178), chaque apprenant, doté du bilinguisme ou du plurilinguisme, est apte à se cultiver en découvrant d'autres civilisations. Avoir la possibilité d'écouter des chansons ou lire des histoires en français est susceptible de cultiver les apprenants. Nous remarquons chez les apprenants (PuA13, PrA2, PrA19 et PrA21) dont l'apprentissage du français était précoce un penchant ou même une habitude de lire, ce qui favorise l'enculturation, tandis que les autres apprenants (nous en avons choisi 5) ne paraissent pas intéressés par ses activités éducatives :

Tableau 108 : Les loisirs éducatifs et culturels chez les apprenants

	Pourcentage du français à l'entretien	Bilinguisme simultané du français	Contenu des interactions qui traitent les sujets relatifs à des passe-temps culturels et éducatifs
PuEA12	2 %		20 PuEC : tu lis des livres français ↑ 20 PuEA12 : des contes+ un peu
PuEA13	97.2 %	+	28 PuEC : est-ce que vous lisez des livres en français ↑ des livres+ romans ↑ 28 PuEA13 : oui dans les vacances↓ 29 PuEC : est-ce que vous entendez des chansons+ vous visionnez des films en français ↑ 29 PuEA13 : des films oui + des chansons non↓
PuEA17	90 %		29 PuEC : est-ce que tu lis des livres français+ des romans ↑ 29 PuEA17 : non↓
PuEA19	2.9 %		17 PuEC : lisez-vous en français ↑ 17 PuEA19 : oui 18 PuEC : comme quoi ↑↑ 18 PuEA19 : moi ... nous ne pouvons pas acheter des histoires en français+ mes petits frères et sœurs+ ont des manuels scolaires français+ + je les prends et je lis dans ces livres+ parfois de ma cousine aussi+ +des livres de la classe brevet ↓
PrEA1	15.7 %		17 PrEC : tu m'as dit que tu lis des histoires+ comme quoi ↑ 17 PrEA1 : des histoires ↓ 18 PrEC : tu te rappelles le titre du dernier livre que tu as lu ↑ 18 PrEA1 : non j'ai oublié ↓
PrEA2	99.9 %	+	20 PrEC : bon est-ce que tu lis des livres de français ↑ 20 PrEA2 : je lis trop le français↓ j'ai des contes de français↓ 21 PrEC : c'est ta maman qui te pousse ↑ elle t'oblige ↑ ou toi tu préfères lire ↑ 21 PrEA2 : j'aime ... j'ai une chose que je ne peux pas dormir sans lire↓ 28 PrEC : est-ce que tu entends des chansons françaises ↑ 28 PrEA2 : oui quelques chansons↓ car ma mère et mon père aiment les chansons françaises↓ 29 PrEC : est-ce que tu suis encore par exemple des films en français ↑ 29 PrEA2 : quelques films↓ 30 PrEC : comme ↑ sur quel canal ↑ quelle chaîne ↑ 30 PrEA2 : quand j'étais petit sur Tiji ¹⁸⁰ ↓ et maintenant... quelques temps j'ouvre quelques canals ¹⁸¹ mais pas tout le temps↓
PrEA9	99.9 %		20 PrEC : bon c'est bien↓ est-ce que tu lis des livres en français ↑ tu lis des revues+ des contes+ des histoires ↑ 20 PrEA9 : non↓
PrEA19	93.3 %	+	26 PrEC : quoi ↑ qu'est-ce que tu lis ↑ 26 PrEA19 : des livres+ des contes↓ 32 PrEC : quelques fois↓ Est-ce que tu entends des chansons françaises↑ 32 PrEA19 : oui↓
PrEA21	96.8 %	+	27 PrEA21 : chaque soir+ avant de dormir+ moi je lis une ¹⁸² conte↓ 28 PrEC : bon+ qui apporte ces livres ↑ c'est ta maman+ c'est toi ↑ des cadeaux ↑ 28 PrEA21 : non↓ il y a des cadeaux et d'histoires que ma mère+ comme par exemple « le journal des filles↓ » 29 PrEC : bon est-ce que tu entends des chansons françaises ↑ tu suis des programmes en français à la télé↑ 29 PrEA21 : oui↓ Comme Lara Fabian+ j'aime tous ¹⁸³ ses chansons+ et aussi « je suis malade » par Dalida↓

¹⁸⁰ Une chaîne de dessins animés en français.

¹⁸¹ Prononcé par l'apprenant de cette façon.

¹⁸² Prononcé de cette façon par l'apprenante.

Les quatre apprenants (PuA13, PrA2, PrA19 et PrA21) qui ont connu un apprentissage précoce simultané lisent des contes, des histoires en langue française, ils assistent à des films et écoutent des chansons françaises. PrEA21 est encouragé par le savoir de la famille, non seulement les parents mais aussi les grands-parents, puisque sa grand-mère lui offre un livre en français. Alors que le reste des apprenants n'affichant pas un tel intérêt ni pour la lecture ni pour les chansons, ont grandi dans des familles qui ne s'intéressent pas à ce type d'activités, à l'exception de PuEA19 qui désire lire mais faute de moyens financiers, elle ne peut pas acheter des livres, elle se contente alors de lire des manuels scolaires. Donc, la famille pourrait être un facteur primordial qui contribue à l'enculturation des apprenants.

3.2.4. Précocité bilingue ou plurilingue et répercussions sur l'avenir

A la question ciblant le choix des langues de la part des apprenants pour leur apprentissage universitaire et pour l'avenir, les réponses excluent la langue arabe, tous les choix ciblent les langues étrangères. Les *apprenants interviewés du secteur public* choisissent, tous, le français comme langue préférée pour leur avenir, 50 % optent pour le français comme langue pour leurs enfants, 33.3 % laisseraient le choix à leurs enfants et 16.6 % semblent hésiter. L'un d'eux prononce le terme «français » et ajoute « je ne sais pas », comme le montre le tableau suivant où nous avons indiqué les numéros des interactions où les apprenants déclarent leurs choix :

Tableau 109 : Langues de l'avenir par rapport aux apprenants du secteur public

Apprenants	Numéros de l'interaction	Langue préférée	Langue de l'avenir pour les enfants
PuA1	63PuA1 R 64PuA	Français	Selon leur choix
PuA12	53PuA12 - 54 PuA12	Français	Français, je ne sais pas
PuA13 ¹⁸⁴	69PuA13- 70PuA13	Français	français
PuA17	59PuA17 - 60 PuA 17	Français	Leur choix
PuA19	66PuA19- 67 PuA 19- 68 PuA19	Français	Français certainement
PuA20	48PuA20-49 PuA20	Français	français

Les choix des langues de la part des apprenants de la classe d'EB7 du secteur public semble limité ou même unitaire parce qu'ils n'apprennent l'anglais qu'en cette classe, ce qui prouve que l'apprentissage précoce d'une deuxième langue peut élargir leurs choix et offrir même

¹⁸³ Prononcé de cette façon par l'apprenante.

¹⁸⁴ Apprenant qui a connu une bilingualité précoce simultanée en français (en gras).

l'opportunité des études en deuxième langue étrangère. De plus, puisque les apprenants ne connaissent pas très bien l'anglais, ils ne peuvent pas le choisir pour leurs enfants, et l'absence de l'anglais dans leur propos pourrait signaler leur désintérêt envers cette langue surtout que le directeur a annulé une heure hebdomadairement. Le directeur justifie son choix par la turbulence des apprenants lors du cours d'anglais parce que cette matière n'est pas notée à l'examen officiel:

48 PuED: oui+ mais chez nous on annule une période de l'anglais+ on laisse une par semaine puisque au brevet il n'y a pas un examen pour l'anglais+ on pense le réintégrer dans le programme de l'examen officiel l'année prochaine↓ à mon avis+ on doit commencer à leur donner l'anglais au deuxième cycle+ tu sais que les écoles privées commencent au deuxième cycle et d'autres écoles au premier cycle↓ mais chez nous+ quand l'élève n'est pas noté il ne travaille pas et même la prof est incapable de tenir sa classe s'il n'y a pas de note↓

Donc, le désintérêt du directeur et l'apprentissage tardif de cette langue à l'adolescence se répercutent sur le choix de la langue future des apprenants du secteur public. Les *apprenants du secteur privé*, en contact avec l'anglais et le français dès leur enfance à l'école, citent ces langues comme choix individuel ou comme langue de l'avenir. 50% des apprenants choisissent le français comme langue d'apprentissage universitaire, 33.3 % optent pour les deux langues, l'anglais et le français, et 16.66% choisit seulement l'anglais. En ce qui concerne leurs progénitures, nous remarquons un choix multiple : français, anglais, espagnol et même toutes les langues, le choix de l'anglais pour l'avenir de leurs enfants apparaît chez 50% d'entre eux :

Tableau 110 : Langues de l'avenir par rapport aux apprenants du secteur privé

Apprenants	Numéros de l'interaction	Langue préférée	Langue de l'avenir pour les enfants
PrA1	54 PrA1- 55 PrA1	Français	Leur choix
PrA2¹⁸⁵	75PrA2 - 76 PrA2	Français + Anglais	Français + Anglais + espagnol
PrA4	74PrA4- 78 PrA4	Français + Anglais	Leur choix
PrA9	73PrA9- 74PrA9	Français	Français
PrA19	70PrA19- 72PrA19	Anglais	Anglais
PrA21	63PrA21- 60PrA21- 62 PrA21	Français	Anglais et toutes les langues

Ainsi, cette multitude de langues reflète le savoir linguistique des apprenants, ils ont acquis l'anglais qui leur paraît intéressant. Cette attitude souligne aussi la valeur que l'école accorde aux langues quand le directeur affirme que l'anglais est utilisé seulement durant le cours

¹⁸⁵ Ce qui est en gras dans ce tableau sont les apprenants qui ont connu une bilinguïté précoce simultanée en français.

d'anglais et qu'il pense même ajouter une troisième langue dans son établissement suite à la demande des parents :

13 PrED: pendant le cours d'anglais+ c'est surtout l'anglais [...]

26 PrED: moi j'ai toujours aimé et franchement il y a une demande à l'école mais je ne sais pas comment faire↓ c'est pas le prof qui manque mais justement je dois être sûr que ça va rester+ commencer puis devoir céder en route+ je n'aime pas↓ il y a une demande pour l'espagnol↓ il y a beaucoup d'élèves qui me disent ↓

Donc, quand l'enfant vit dans un milieu où on valorise les langues « *la chance de bénéficier d'une expérience bilingue précoce est maximisée* » (Hamers, 1992 : 79), c'est le cas des apprenants du secteur privé. Avant d'entamer un deuxième axe relatif au plurilinguisme et aux pratiques langagières, nous voudrions attirer l'attention sur la relation qui pourrait exister entre l'apprentissage simultané à l'enfance du français chez les quatre apprenants et le choix des langues de l'avenir (en caractère gras dans les deux tableaux précédents). **Ces apprenants paraissent ouverts et ambitieux quand deux d'entre eux font le choix du plurilinguisme pour leurs enfants, cela prouve que l'apprenant au fur et à mesure qu'il connaît des langues, il sera apte à valoriser et à planifier des projets linguistiques pour l'avenir de sa progéniture.**

3.3. Les langues et leurs contextes à l'école dans les deux secteurs

Après avoir abordé la présence du plurilinguisme dans la vie sociale et personnelle et après avoir évoqué les apprentissages des langues, nous allons analyser les contextes d'utilisation des langues à l'école soit comme moyen de communication soit comme intermédiaire pour l'enseignement /apprentissage. Nous nous attarderons sur l'emploi des langues dans les disciplines linguistiques et non linguistiques. Nous pouvons constater que le *parler bilingue* (Lüdi & Py, 2002) caractérise les propos de nos enquêtés qui disposent de plusieurs variétés linguistiques dans leurs répertoires langagiers et ils possèdent des compétences asymétriques des langues utilisées. Avant de débiter cette partie nous évoquons les propos du directeur de l'école privée qui parle de cette notion de bilinguisme asymétrique et qui déclare que l'alternance des langues permet à l'individu de se débrouiller pour s'exprimer :

34 PrED: [...] je trouve que quand on peut se débrouiller avec une langue qui est un mélange c'est qu'on n'a pas maîtrisé mais qu'on a des possibilités d'expression dans 2 langues↓

3.3.1. Diglossie et bilinguisme dans les discours des directeurs

Les directeurs emploient les deux formes diglossiques de l'arabe ou/et le français durant les réunions ou les festivités au sein de l'école. Le directeur de l'école publique **PuD** communique avec les parents en arabe dialectal et quand il s'agit des festivités à l'école il recourt à l'arabe littéral pour s'adresser aux apprenants :

- 4 PuEC : **pendant les réunions des parents+ vous communiquez en arabe↑ + quel arabe ↑**
- 4 PuED : **certainement+ nous communiquons en employant l'arabe parlé+ l'arabe usuel+ l'arabe dialectal↓**
- 7 PuEC : **même pendant les festivités célébrées à l'école+ avec les élèves ↑**
- 7 PuED : **pendant les festivités avec les élèves+ c'est l'arabe classique+ l'arabe littéraire↓**

Utiliser l'arabe littéral de la part du directeur contribue à habituer les apprenants à son utilisation parce que selon le directeur **PuD**, l'emploi de l'arabe littéral diminue dans le contexte libanais, et par conséquent il devient inhabituel :

- 5 PuEC : **pas d'arabe classique↑ parce qu'il y a des parents qui ne vous comprennent pas ↑**
- 5 PuED : **ils ne nous comprennent + pas parce qu'ils n'y sont pas habitués+ c'est une question d'habitude↓**

Ce danger qui menace l'arabe littéral est soulevé de nouveau par le directeur PuD quand il exprime son inquiétude à l'égard de l'arabe littéral qui est mal employé non seulement à l'écrit par les apprenants à l'examen officiel mais aussi par les politiciens et les religieux durant leurs discours :

- 61 PuEC : **vous êtes inquiet même pour la langue arabe ↑**
- 61 PuED : **j'ai été alerté par les résultats des examens officiels et des productions d'écrits↓ cela en ce qui concerne la vie scolaire+ pour la vie sociale c'est plus pire↓ certains+ parfois+ pour prononcer un discours+ bafouent les règles linguistiques+ il faut vraiment en avoir honte↓ cela est remarquable d'après les discours des politiciens et même des hommes de foi qui lisent leur discours en déformant les signes diacritiques arabes¹⁸⁶↓ c'est malheureux+ rares sont ceux qui prononcent et parlent juste l'arabe littéral↓**

Alors que le directeur de l'école privée **PrD** ne mentionne pas l'arabe littéral comme moyen de communication, il ne l'emploie jamais dans son établissement scolaire. Il opte pour l'arabe dialectal et pour le français ou les deux ensembles. Avec les parents, il emploie l'arabe dialectal et rarement le français :

- 5 PrEC : **quelle langue utilisez- vous avec les parents↑**
- 5 PrED : **l'arabe la plupart des fois↓ rarement le français↓**

¹⁸⁶ Signes arabes.

Il s'adresse au corps professoral en français durant les réunions scolaires si le responsable religieux est présent :

8 PrEC : avec les réunions des profs↑

8 PrED: ça dépend aussi donc de l'auditoire s'il y a des personnes qui ne comprennent pas l'arabe tout se déroule en français↓ s'il y a un frère¹⁸⁷ par exemple frère Jaime¹⁸⁸ que vous connaissez très bien

De même, quand il s'agit des célébrations, il débute son discours par un « petit mot » en français puis continue en arabe dialectal :

9 PrEC : avec les élèves lors des célébrations↑

9 PrED: c'est les deux+ mais ça dépend+ si c'est rien que des élèves et aussi s'il y a donc des personnes qui ne sont pas arabophones+ c'est le français maintenant + s'il y a des parents ou non+ en général je commence par un petit mot en français puis je reprends en arabe↓

Donc, les réunions et les festivités dans les deux secteurs sont animées linguistiquement de deux manières différentes. L'arabe dialectal est le moyen de communication omniprésent, il est le plus employé dans les deux terrains par les deux directeurs, quant à l'arabe littéral, il apparaît exclusivement dans le secteur public, tout comme la langue française dont l'utilisation est réservée au secteur privé. Ces usages plurilingues de la part des directeurs au sein de l'école pourraient avoir son influence sur l'apprentissage des langues à l'école ou même sur les attitudes linguistiques des professeurs dans les classes.

3.3.2. *Les langues utilisées durant les cours des disciplines non linguistiques*

Puisque la langue est le moyen avec lequel les professeurs expliquent et enseignent, nous étudions dans ce qui suit les langues et leurs variétés utilisées durant les cours consacrés aux disciplines non linguistiques. Les manuels scientifiques (mathématiques, physique, chimie et biologie) sont rédigés en français et puisque les évaluations écrites sont aussi en français, l'enseignement de ces matières devrait être à son tour en langue française. Or, cela n'est pas totalement appliqué dans les deux écoles de notre enquête.

Malgré les directives données au début de l'année¹⁸⁹ par le directeur de l'école privée PrD aux enseignants des sciences à propos de la nécessité d'utiliser le français comme moyen

¹⁸⁷ Membre de la mission religieuse ayant le nom des Frères de La Salle dont le fondateur est Sain Jean Baptiste De La Salle.

¹⁸⁸ Frère Jaime, directeur des études, il est espagnol et parle le français couramment et l'utilise à l'école, il ne sait pas l'arabe.

d'enseignement en classe, ces cours continuent à être enseignés à l'aide de l'arabe dialectal. Le directeur nous décrit la situation : il sait que le niveau des élèves est hétérogène mais il ne peut pas fermer les yeux tout le temps :

17 PrEC : si par exemple vous étiez en train de passer devant une classe et vous avez entendu un mot arabe durant une période de Maths ou de français qu'est-ce que vous faites ↑

17 PrED: il m'arrive très souvent de m'arrêter et de faire un petit signe au professeur↓ Il m'arrive très souvent+ c'est pas tout le temps ça dépend donc là aussi je sais pas que je ferme les yeux que mais je me dis+ parce que j'ai suivi avant de près cette affaire pour voir pourquoi ↑ et j'ai senti qu'il fallait parfois ...+ il y a quand même des niveaux tellement hétérogènes il y a quand même je dirai quelques préoccupations qui peuvent passer avant l'usage surtout dans des classes pas de langues mais des disciplines qui doivent être en français parfois je ferme les yeux+ mais il m'arrive très souvent de m'arrêter et de rebrousser un peu chemin faire quelques pas en arrière et faire un petit signe + français↓

Le directeur de l'école publique PuD affirme que la langue adoptée dans son établissement est l'arabe dialectal pour enseigner soit l'arabe littéral soit le français, mais il ne mentionne pas les disciplines scientifiques parce que, selon lui, le professeur peut expliquer en arabe dialectal et cela n'est pas formellement interdit¹⁹⁰:

9 PuED: **la langue adoptée dans l'établissement est la langue arabe dialectale+ même en classe et cela revient aux professeurs qui n'utilisent pas l'arabe littéral pendant leurs cours+ ils font usage de la langue parlée que ce soit pendant les cours de français ou d'arabe↓**

L'enseignante du secteur public affirme l'emploi de l'arabe dialectal durant les séances consacrées aux disciplines scientifiques, elle signale même l'ignorance des apprenants des principes scientifiques fondamentaux qui devraient être acquis comme « triangle isocèle » par exemple :

54 PuE1M : [...] **puis pendant les périodes de maths on explique en arabe+ par exemple+ un élève qui est en EB6 qui te demande: c'est quoi un triangle isocèle+ c'est inacceptable+ ou en sciences... [...]**

Les apprenants des deux secteurs affirment l'emploi de l'arabe dialectal durant les cours des disciplines non linguistiques. Pourtant, les apprenants du secteur public déclarent que le français est utilisé « un peu » et notamment pour les chiffres :

¹⁸⁹ Lors de l'assemblée générale qui se fait avant la rentrée scolaire dans cette école privée, étant enseignante vacataire au cycle secondaire nous y participons.

¹⁹⁰ Les disciplines scientifiques sont expliquées en arabe dialectal sans aucun embarras et si l'enseignant essaye parfois de faire passer quelques termes explicatifs les apprenants revendiquent l'arabe pour pouvoir comprendre.

40 PuEC : **pendant les cours de maths+ les explications se font en langue française ou arabe**↑
40 PuEA1 : **pour les mathématiques+++parfois on emploie le français pour les chiffres**↓

32 PuEC : **quelle langue les profs utilisent-t-ils en classe pour les maths+ les sciences+ la physique+ et la chimie** ↑
32 PuEA20 : **le français**↓
33 PuEC : **tout le temps** ↑
33 PuEA20 : **non+ un peu**

Quant au secteur privé, le français est employé selon les propos des apprenants. Même que son utilisation est surveillée durant les cours des sciences selon les propos du directeur. Le directeur surveille de près l'emploi des langues durant les disciplines scientifiques, il donne la remarque sur le champ pour utiliser le français (17PrED). Il affirme que c'est la loi de la facilité qui incite parfois les professeurs à recourir à l'arabe dialectal, et ajoute que les enseignants n'affichent aucune résistance face à l'imposition du français comme langue d'enseignement dans les disciplines scientifiques, ce qui laisse insinuer leur savoir linguistique en français leur permettant l'explication *via* cette langue :

18 PrEC : est-ce que les enseignants sont d'accord ↑

18 PrED: il n'y a pas de résistance dans ce sens mais c'est la loi de la facilité souvent pour eux+ pour tout le monde c'est plus facile+ plus pratique de s'exprimer et d'expliquer en arabe↓ souvent ils vous disent oui+ oui+ on veut bien on fait d'effort mais cependant pour que tout le monde puisse comprendre+ c'est le prétexte que tout le monde avance finalement↓

En outre, l'apprenant PrA9 affirme que la langue qui domine durant les disciplines scientifiques est la langue française :

53PrEC : par exemple durant la période consacrée aux maths+ le prof utilise l'arabe ↑
53 PrEA9 : le français↓
54 PrEC : seulement le français↑
54 PrEA9 : oui parfois l'arabe pour bien comprendre+ mais le plus c'est le français↓

Nous pouvons conclure que le français constitue la langue d'enseignement des matières scientifiques dans le secteur privé alors qu'il est rarement utilisé dans les cours scientifiques dans le secteur public. Cette réalité a sûrement son influence sur le niveau de langue française dans les deux secteurs.

3.3.3. *Les langues utilisées durant les cours des disciplines linguistiques*

Après avoir évoqué la langue d'enseignement pendant les cours des disciplines non linguistiques, nous allons aborder celle qui est choisie durant les cours d'arabe littéral, de français et d'anglais.

Nous débutons par les cours d'arabe littéral, d'après les propos des enquêtés nous remarquons que c'est l'arabe dialectal qui domine durant les séances consacrées à l'enseignement /apprentissage de l'arabe littéral, en dépit des directives du nouveau programme qui impose l'utilisation de l'arabe littéral. Le directeur PuD, étant enseignant de langue arabe, annonce que l'arabe littéral s'il est employé, n'est pas utilisé à bon escient et il nous révèle à ce propos son observation de classe :

21PuED : [...] et moi j'enseignais la langue arabe+ je fais des visites de classe pendant les cours d'arabe+ je leur dis+ s'il n'y a pas le vrai arabe +l'arabe littéral + qu'on ait recours au dialectal avec modération+ sans en abuser+ adopter les deux+ le dialectal et le littéral↓ je veux vous raconter ça + j'ai assisté chez une enseignante qui avait demandé à un élève de passer au tableau+ au lieu d'utiliser le terme approprié+ elle lui a demandé de « s'élancer» vers le tableau+ est-il une fusée pour « s'élancer » ↑ ce ne sont pas les termes usuels+ les apprenants n'y sont pas habitués↓ [...]

Cela reflète que le professeur de langue arabe n'est pas prêt pour une telle démarche linguistique, puisque expliquer en arabe littéral n'est pas simple. Cela exige l'application des règles de grammaire et nécessite une sélection lexicale pertinente.

A son tour, le directeur de l'école privée, déclare l'utilisation de l'arabe littéral parce que c'était imposé par le curriculum sans nous offrir des détails:

11 PrEC : durant les périodes d'arabe est ce que c'est l'arabe dialectal ou littéraire↑
11 PrED: oui littéraire↓ on a donc imposé que ça soit ainsi+ l'arabe littéraire ↓

Or, les détails ont été donnés par les apprenants des deux secteurs, ils avouent l'usage de l'arabe littéral mais aussi de l'arabe dialectal durant les cours d'arabe, l'un des langues de scolarisation.

Les apprenants du secteur public affirment l'usage de la forme littérale durant les cours d'arabe :

39 PuEC : en classe pendant le cours d'arabe+ on fait usage de l'arabe dialectal ou littéral↑
39 PuEA1 : le littéral+

Alors que PuA19 nous offre une explication intéressante :

42 PuEC: vous aimez décrire votre maison ++ en général+ en classe+ quelle langue on emploie↑ par exemple+ le prof de langue arabe+ quelle langue emploie-t-il la langue classique ou parlée ↑
42 PuEA19 : parfois elle utilise la langue classique et mes amis la langue parlée↓

Donc, le professeur d'arabe du secteur public durant son cours d'arabe utilise la variété haute en expliquant et en s'adressant aux apprenants et laisse la variété basse aux apprenants comme moyen d'expression.

De son côté, le secteur privé ne jouit pas de ce privilège : employer l'arabe littéral par les enseignants d'arabe. L'enseignant, en expliquant, utilise la forme dialectale durant son cours selon les propos des apprenants :

- 47 PrEC : Bon+ en classe quelles sont les langues que tu entends durant l'arabe+ c'est l'arabe bien sûr↓ est-ce que le prof utilise l'arabe littéral ↑ **اَلْأَرَبِيّ** **c'est-à-dire l'arabe littéral**
47 PrEA2 : oui↓ **نَعَمْ**
48 PrEC : tout le temps ou de temps à autre ↑
48 PrEA2 : de temps à autre il utilise l'arabe qu'on parle↓
- 48 PrEC : **en classe en général+ quelles langues entend-on dans les cours ↑ par exemple durant le cours d'arabe le professeur utilise l'arabe dialectal ou littéral ↑**
48 PrEA4 : **quand le professeur explique il utilise le dialectal+ quand il nous parle il utilise le littéral pour nous entraîner↓**

Donc, l'enchevêtrement entre les deux formes diglossiques de l'arabe existe en classe de langue avec des degrés qui varient entre les deux secteurs. Le secteur public assiste à un emploi de l'arabe littéral plus avancé que celui du secteur privé.

Alors que pour l'anglais, la situation diffère puisque cette langue est enseignée au secteur privé dans les classes primaires (en classe d'EB1 dans l'école choisie pour l'enquête) tandis que dans le secteur public en classe d'EB7, elle ne l'est pas. Dans le secteur public, il paraît qu'on ne lui accorde pas une grande importance puisque le directeur a annulé la moitié des périodes qui lui sont consacrées. Selon le curriculum, deux cours hebdomadaires devraient être attribués à la langue anglaise en classe d'EB7, or le directeur annule une séance hebdomadaire d'anglais et la remplace par les disciplines scientifiques :

- 42 PuEC : **une période par semaine ↑**
42 PuED : **elle devrait être deux par semaine à la EB7 et la EB8+ une seule période pour la EB9 car ils ont leur brevet+ c'est-à-dire+ une heure par semaine+ elles devraient être deux périodes+ une période est cédée aux autres activités↓**
43 PuEC : **à qui vous les prodiguez+ si elles sont deux ↑**
43 PuED : **pour les maths et les sciences ↓**

Le secteur public n'accorde pas beaucoup d'importance à la langue anglaise. En effet, annuler un cours aura des répercussions sur le niveau des apprenants.

Quant à lui, **le directeur PrD** constate que pendant le cours d'anglais, c'est surtout la langue anglaise qui est utilisée justifiant cet emploi par le fait que les apprenants sont des débutants :

- 13 PrED: pendant le cours d'anglais+ c'est surtout l'anglais parce que les élèves à des stades un peu dions débutants ou intermédiaires ils ne sont pas encore vraiment capables de faire la transition entre les 2↓

De sa part, l'apprenant PrA9 affirme l'emploi de l'anglais:

- 55 PrEC : et durant la période ou le cours d'anglais ↑
- 55 PrEA9 : c'est toujours l'anglais↓
- 56 PrEC : pas un mot arabe ↑
- 56 PrEA9 : non↓
- 57 PrEC : pas un mot français ↑
- 57 PrEA9 : non↓

Ainsi, l'anglais connaît deux destins différents dans les deux secteurs, le secteur public néglige cette langue dans la mesure où elle ne procure aucune note à l'examen officiel et ne contribue pas à la réussite au brevet. Tandis que le secteur privé témoigne d'une pratique de cette langue au sein des classes complémentaires sans recourir à l'arabe dialectal.

Reste à examiner l'emploi de l'arabe dialectal durant les cours de français. Tous les enquêtés affirment le passage à l'arabe dialectal durant les cours consacrés à la langue française. **PuD** avoue le manque de pratique de langue française et avoue son désir d'entendre les élèves parler la langue française :

- 10 PuED: **la pratique du langage n'existe pas↓ il n'y en a pas↓ [...]**
- 20PuED : [...]**++ parfois+ en passant par les classes+ mon unique souhait est d'entendre les élèves pendant une leçon de langage communiquer en français↓**

Ce souhait formulé de la sorte prouve que l'emploi du français est rare et que les apprenants ne sont pas capables de s'exprimer oralement ou peut être qu'ils ne sont pas mis dans une situation favorable à cette expression. De même, ces répliques mettent en lumière la domination de l'arabe dialectal au sein des cours de français et la résignation du directeur **PuD** devant cette situation.

Alors que PrD appuie l'emploi du français « essentiellement » lors des cours de cette langue, tout en justifiant le recours à la première langue de socialisation de la part des enseignants par le fait de traduire parfois une certaine terminologie barbare ou pour mieux comprendre les notions temporelles (voir partie suivante) :

- 12 PrED: le français essentiellement+ essentiellement le français+ mais je dois avouer+ il y a donc le recours parfois quand il s'agit d'une terminologie un peu barbare+ un peu difficile↓ il y a quand même + quelques traductions et même on a fait un choix dans certaines classes de faire de l'étude comparée + donc surtout des notions temporelles+ les trucs qui peuvent être vraiment utiles↓

De plus, PrD préfère que la langue d'apprentissage soit celle pratiquée en classe tout en mentionnant son attitude positive envers l'étude comparée entre les deux langues, le français et l'arabe dialectal :

14 PrEC : vous personnellement qu'est - ce que vous préférez↑

14 PrED: moi je voudrais que ça soit les langues d'apprentissage qui soit le plus utilisé+ mais je ne vois pas d'inconvénient que ça soit parfois donc l'étude comparée entre les deux↓

Malgré son insistance sur l'emploi du français durant les cours de français et des sciences, PrD constate que recourir à la langue de socialisation des apprenants est fructueux de temps à autre quand la situation linguistique est sans issue.

Enfin, les apprenants des deux secteurs signalent le recours à l'arabe dialectal durant les cours de français :

40 PuEC : **pendant la période de français+ quand tu ne comprends pas+ as-tu recours à l'arabe avec la prof** ↑

40 PuEA12 : **oui+ l'arabe**↓

37 PrEC : **durant les cours de français** ↑

37 PrEA1 : **arabe et français**↓

58 PrEC : et durant le cours de français ↑

58 PrEA9 : durant le cours de français+ on parle le français↓

59 PrEC : quelques fois on entend des mots arabes ↑

59 PrEA9 : oui quelques fois l'arabe↓

Après avoir mis en lumière les pratiques langagières durant les cours, nous allons dans la partie suivante nous intéresser particulièrement au métissage linguistique pratiqué pendant les cours consacrés à la langue française. Nous allons ainsi étudier les motifs de ce métissage ainsi que les stratégies de passage adoptées par les enseignantes du français dans les deux secteurs.

3.4.Métissage linguistique durant les cours de français

D'après les propos des enquêtés, l'arabe dialectal est omniprésent durant les séances consacrées à l'enseignement /apprentissage de la langue française. Multiples sont les motifs qui sont à la base de cet usage. Nous allons présenter les deux niveaux de l'alternance, macro et micro au sein de la classe, sans oublier d'entamer une analyse visant les réactions des enseignants en classe vis-à-vis de cet emploi.

3.4.1. Le niveau macro de l'alternance des langues

C'est Daniel Coste qui a constaté une polarisation entre micro et macro alternance. Nous remarquons que dans l'école privée, selon les directives du directeur et de la coordinatrice et le choix de l'enseignante, plusieurs leçons sont enseignées en se basant sur la langue de première socialisation, l'enseignante traduit et explique en arabe dialectal des notions temporelles, l'emploi des temps, la concordance de temps ainsi que des leçons de conjugaison. Tout cela relève du niveau macro de l'alternance puisque celui-ci est « *intentionnel, de la planification de l'activité didactique* » (Cavalli, 2003, 33), et concerne « *tout ce qui est organisé, réfléchi, mis en place par l'institution scolaire [...] ce qui est prévu par l'enseignant, ou l'équipe enseignante (ou le collectif élèves-maitres) dans la répartition programmée des activités* » (Coste, 1997 : 398). Cela a été mentionné par le **directeur du privé PrD**, impressionné par une formation FLE à Saint Etienne, déclarant l'intérêt de l'étude comparée surtout pour les notions temporelles:

12 PrED: [...] on a fait un choix dans certaines classes de faire de l'étude comparée + donc surtout des notions temporelles+ les trucs qui peuvent être vraiment utiles↓

De plus, il nous donne beaucoup de détails concernant les automatismes d'apprentissage démontrant la nécessité d'entamer une certaine comparaison entre les deux langues tout en se basant sur les mécanismes de la première langue :

15 PrED: pour la temporalité essentiellement +moi je dis qu'il y a ce qu'on appelle les automatismes ٤٥ + **c'est-à-dire** + l'élève avant d'arriver à son école il sait déjà donc dire dans sa langue maternelle pour nous ici + en l'occurrence c'est l'arabe+ ok d'accord je veux bien mais même pour un anglais ou un français ou un chinois qui veut apprendre une autre langue+ il se débrouille + donc très bien sans savoir la métalangue + ce qu'on appelle la grammaire disons↓ donc s'il a déjà des mécanismes ce qu'on appelle dans sa langue maternelle pourquoi ne pas en profiter ↑ peut-être parce que j'ai suivi quand même une formation consistante pour le français langue étrangère

En outre, l'enseignante PrD nous communique son passage à l'arabe dialectal durant les cours de français. Ses alternances se classent au niveau macro, elle explique des leçons de grammaire en réalisant une étude comparative entre l'arabe et le français:

16 PrE2C : comment ↑

16 PrE2M : disons par exemple+ dans la partie grammaticale parfois prenons la temporalité+ la conjugaison moi je traduis les temps verbaux l'imparfait+ le présent et tout ça eh ... ils sont traduits en arabe↓

De plus, elle explicite sa démarche en prenant comme point de départ les besoins des apprenants en matière de langue et exactement la concordance et l'emploi des temps ainsi que la conjugaison, elle démontre la nécessité de cette stratégie qui est apte à épauler les apprenants.

Elle explique en arabe dialectal ce qui facilite la compréhension, elle épouse leur façon de penser et elle affirme que la leçon de temporalité sera mieux mieux acquise si elle est traduite :

18 PrE2C : ça facilite pour eux ↑

18 PrE2M : oui+ ça facilite pour eux l'apprentissage de la conjugaison + quand est-ce que employer ... **parce que** en fait **moi** au début de l'année quand je demande à mes élèves quelles difficultés ils auront en écrivant lorsqu'ils veulent rédiger un texte alors ils me disent on sait pas quand est-ce que employer le présent+ l'imparfait et tout ça **moi** je sais+ + c'est le commencement au début de l'année **parce que** je veux savoir les difficultés afin que je veux travailler avec eux+ une des difficultés donc c'est l'emploi des temps↓ donc lorsque j'aborde la temporalité je traduis en arabe↓ ++je donne même des phrases à traduire pour qu'il les fasse+ dans la conjugaison↓ une fois ils veulent écrire+ le fait qu'ils pensent **parce que** on pense en arabe et on traduit en français après↓ donc le fait qu'ils pensent a une phrase+ ils veulent l'écrire en arabe + ils savent comment la traduire en français et l'écrire+ j'avoue parfois que la traduction n'arrive pas à transmettre l'idée correcte qu'ils veulent **c'est à dire** ça se perd un peu par la traduction mais comme l'emploi des temps ça réussit+ oui ça réussit

Nous remarquons qu'elle est consciente du problème de la temporalité qu'affrontent les apprenants, elle choisit cette stratégie pour surmonter les obstacles et simplifier son enseignement favorisant un apprentissage, selon elle, « réussi ». Alors ce niveau macro existe notamment dans le secteur privé, cet emploi pédagogique de la langue première constitue un moyen pour affiner et éclaircir des notions en rapport avec le fonctionnement de la langue afin de former des concepts susceptibles d'aider à l'acquisition de la langue française et contribuant ainsi à la réussite de l'acte didactique.

3.4.2. Le niveau micro de l'alternance des langues

La micro-alternance constitue « un phénomène qui se constate dans la classe, par le passage spontané, « naturel », d'une langue à l'autre » (Coste, 1997 : 398), et cet emploi alterné des langues peut répondre à différents types de besoins relatifs à l'apprentissage linguistique, il peut souligner une :

«stratégie compensatoire devant un vide lexical, une ambiguïté sémantique et en ce sens « bouée de sauvetage » ou « relais dans la communication » soit tremplin vers des séquences d'acquisition, [ou aussi une] stratégie communicative permettant de signaler le changement du cadre interactif selon les interlocuteurs (copains ou enseignants), de créer des effets stylistiques (jeux de mots), d'aménager des parenthèses/ des apartés par rapport au discours officiel de la classe (Pekarek, 1990) » (Cavalli, 2003 : 33).

Les deux stratégies mentionnées sont utilisées par les acteurs de classe selon leurs réponses récoltées lors des entretiens semi-directifs, rendant ainsi la classe comme un « *espace d'interlocution potentiellement bilingue* » (Giaccobe). Les deux enseignantes et tous les

apprenants avouent leur recours aux alternances en classe. Nous débutons par celles exercées dans le secteur public puis celles réalisées dans le secteur privé afin de pouvoir les comparer, sans oublier de mentionner que nous avons évité de citer tous les exemples quand ces derniers sont répétitifs de point de vue fonctionnel et stratégique et par conséquent n'ajoutent rien à l'analyse.

L'enseignante du secteur public PuM, d'après ses réponses, passe à l'arabe dialectal pour aider les apprenants en difficulté, elle donne la traduction et elle les incite à s'exprimer en français:

28 PuE1C : est-il arrivé un jour qu'un élève utilise l'anglais ou l'arabe+ l'arabe littéral+ dialectal↑
 28 PuE1M : **l'anglais+ non+ mais l'arabe familier** + il y a plusieurs élèves qui me dit « madame+ j'ai compris mais je veux répondre en arabe ↑ » je lui dis « non essayez de parler en français même si vous allez faire des fautes »+ je corrige+ moi↓ **parfois+ il pense+ il me dit quel est le sens d'un mot+ je lui dis le sens en lui donnant la version arabe+ je leur en donne la traduction française+ ce n'est pas grave** et j'arrive à l'aider

Un deuxième exemple révélateur met en lumière que son passage à l'arabe dialectal est relatif à la situation qui pourrait exiger une intervention explicative, donc ces alternances ne ciblent pas de simples traductions mais aussi des explications. De surcroît, elle avoue qu'avec une telle stratégie explicative facilitant la compréhension, elle arrive à amener les ¾ des apprenants à une meilleure expression française au milieu de l'année :

32 PuE1C : à ton avis+ le plurilinguisme aide dans ta classe ↑ c'est-à-dire si tu utilises l'arabe+ si les élèves utilisent l'arabe+ est ce que cela va les aider à mieux comprendre↑

32 PuE1M : moi+ je n'utilise+ **c'est-à-dire+ je ne veux pas te dire+ vous avez été chez moi et vous+ et vous êtes témoin de ce que je fais+ je n'utilise pas l'arabe dans ma classe+ pas uniquement en votre présence+ mais aussi en présence de tout intervenant+ je n'utilise l'arabe dans ma classe que si la situation exige l'intervention explicative+ je le fais+ depuis bien longtemps jusqu'à maintenant↓ à cause d'eux+ je vais perdre mon français parce qu'ici en général c'est ce qu'on fait+ on parle arabe↓ les élèves arrivent en classe tu ne peux pas parler toujours le français↓ j'essaye toujours avec eux+ en leur disant: essayez de parler en français+ même si vous allez faire des fautes pour arriver à parler le français↓ **je réussis+ au beau milieu de l'année+ à amener le 3/4 des élèves à parler et ils réagissent+ les autres sont passifs+ ils n'osent pas prendre l'initiative+ ils me connaissent exigeante même si je leur propose de me demander la traduction des mots+ mais je leur interdis d'utiliser l'arabe↓****

Enfin, un troisième exemple relevé des propos de l'enseignante du secteur public PuM, met en relief le passage à l'arabe dialectal de la part des apprenants qui, selon elle, prouve leur assimilation et leur compréhension :

15 PuE2M : **الآن كذا** maintenant quand c'est activité orale je trouve qu'ils comprennent mais ils ne peuvent pas se répondre en français **الآن كذا** c'est-à-dire ils sont dans l'assiette du sujet mais ils ne peuvent pas s'exprimer ils essaient de lever le doigt et parler en arabe **الآن كذا** c'est- à-dire+ ils ont compris mais ne savent pas s'exprimer↓

Donc, l'enseignante du secteur public utilise l'arabe dialectal durant ses cours de français pour expliquer et traduire se rendant compte « *de l'utilisation de la traduction qui constitue parfois le moyen le plus rapide et le plus efficace de continuer à travailler en L2* » (Gajo, 2000 : 114), ce qui relève de la fonction métalinguistique. L'apprenant, quant à lui, par l'intermédiaire des alternances, arrive à maintenir le contact tout en s'accrochant à « des bouées transcodiques », ce qui lui permet de s'exprimer et prouver sa compréhension pour l'enseignante.

De même, *les apprenants du secteur public* affirment leur recours à l'arabe dialectal soit pour s'exprimer soit pour demander l'aide linguistique de l'enseignante comme nous allons voir dans les exemples suivants :

42 PuEC : **ce recours te permet-il de mieux comprendre**↑

42 PuEA1 : **oui**↓

43 PuEC : **et tu préfères que Mme P1 vous explique en arabe**↑

43 PuEA1 : **oui**↓

54 PuEC : si vous ne comprenez pas un mot+ qu'est-ce que vous faites ↑

54 PuEA13 : je demande la traduction

Nous remarquons que l'alternance constitue pour l'apprenant un pont vers la compréhension et l'acquisition du savoir, ils affirment que la traduction leur permet de comprendre ce qui constitue une stratégie compensatoire afin de résoudre une difficulté d'accès au lexique.

Nous passons au secteur privé. *L'enseignante PrM* dans ses deux entretiens ne dit pas qu'elle utilise des alternances, elle avoue que ce sont les apprenants qui passent à l'arabe dialectal, pour exprimer leurs propres sentiments :

15 PrE2C : durant les activités orales+ on a parfois un élève qui prononce un mot qui n'est pas en français+ en arabe↓ est ce que vous sentez que le plurilinguisme peut faciliter l'acquisition et l'apprentissage de ces élèves ↑ et comment ↑

15 PrE2M : oui à mon avis+ il facilite la compréhension+ **كَلِمَاتٍ** maintenant à l'oral ils s'expriment + **بِأَنَّ** parce que + ou bien + ils sont épris par les paroles ou le film qu'ils voient donc + ou bien ils expriment leurs sentiments par leur propre langue+ la langue maternelle+ c'est facile pour eux [...]

Et le deuxième motif qui les pousse à l'emploi de l'arabe dialectal est le besoin de s'exprimer quand ils ne connaissent pas l'équivalent en français :

26 PrE1C : Prenons + que l'élève vous dit une phrase en anglais ou en arabe↓ quelle sera votre réaction ↑

26 PrE1M : **بَلَى** moi je ne suis pas contre↓ ce qui m'importe c'est que l'élève comprenne+ voilà une fois qu'il comprenne le sens+ il peut le retenir et ne plus utiliser une autre langue pour s'exprimer↓

De plus, voulant s'assurer que ses apprenants ont compris le sens qu'elle a donné et expliqué en français, elle attend la traduction arabe de la part des apprenants, ce qui pourrait la tranquilliser :

19 PrE2M : pour les mots+ donc moi je donne des exemples et je continue à donner des exemples jusqu'à ce qu'un élève jette le mot en arabe donc une fois jeté le mot en arabe je me sens reposée sans doute tout le monde a compris le sens pour l'emploi du mot appris [...]

Donc, les alternances des apprenants selon les propos de PrM, remplissent les fonctions personnelle et métalinguistique et répondent aux deux stratégies compensatoire et communicative. Mais si nous avouons que l'emploi des alternances signale un besoin de la part des apprenants ainsi qu'une défaillance lexicale, l'enseignante du privé ne se contente pas des alternances en langue arabe mais elle prévoit des activités pour les amener à réutiliser les mots en français qui ont échappé à ses apprenants. Cette stratégie aboutit non seulement à la construction des connaissances mais aussi à leur « ancrage » et les alternances tout en maintenant le contact sont constitutives du processus cognitif :

19 PrE2M : pour les mots+ donc moi je donne des exemples et je continue à donner des exemples jusqu'à ce qu'un élève jette le mot en arabe donc une fois jeté le mot en arabe je me sens reposée sans doute tout le monde a compris le sens pour l'emploi du mot appris **ل** **parce que** on a ce problème **ل** **parce que** parce que + ce n'est pas facile qu'il reste en tête↓ + donc j'ai recours à la phraséologie lorsque je travaille des activités lexicales↓

20 PrE2C : c'est-à-dire vous sentez que le mot qui est dit en arabe n'est pas utilisé en français ↑
20 PrE2M : oui il n'est pas utilisé↓

21 PrE2C : que faites-vous↑

21 PrE2M : moi je les oblige+ lorsque je récite l'activité lexicale il y a une partie phraséologie : certains mots sur lesquels ils doivent utiliser ou composer des phrases↓ alors je m'assure qu'ils ont assimilé ce mot et l'ont compris et savent l'employer dans une phrase↓ mais pour être franche + c'est parce que c'est demandé qu'ils emploient à part ça+ ils ne l'emploient pas↓

Il nous reste à analyser les propos des *apprenants du secteur privé* où ils mentionnent leur recours à l'arabe dialectal ainsi que le comportement langagier de l'enseignante :

60 PrEC : toi tu utilises parfois des mots arabes↓ dans quelles situations ↑

60 PrEA9 : si je ne sais pas traduire le mot+ je le dis en arabe+ et puis la maitresse me donne le mot en français↓

61 PrEC : tu apprends comme ça ↑ c'est une façon d'apprendre ↑

61 PrEA9 : oui+ d'apprendre les mots↓

56 PrEC : bon+ si toi tu n'arrives pas à comprendre durant le cours de français un mot+ qu'est-ce que tu fais ↑

56 PrEA19 : je parle à Mme M elle m'explique le mot en arabe↓

57 PrEC : en arabe↓ et comme ça tu comprends le mot↓

57 PrEA19 : oui

Ces deux exemples soulignent le besoin des apprenants de comprendre le sens d'un terme dont il revendique le sens à l'enseignante qui le donne soit en arabe soit en français.

Ainsi, **les alternances du niveau micro reflètent dans le secteur public, selon les réponses des interviewés, des stratégies communicatives et compensatoires plurilingues** chez les acteurs de l'espace classe, **ces derniers recourent à l'arabe dialectal afin de poursuivre la communication tout en visant des objectifs acquisitionnels**. Cela prouve que l'alternance « *prend place dans la panoplie des moyens pédagogiques utilisés alternativement par l'enseignant et l'apprenant dans la construction progressive du savoir* » (Dabène, 1998 : 13). Pourtant la réponse de l'apprenant PuA13 qui affirme qu'il ne réutilise pas le mot traduit en français par l'enseignante dans une autre situation, signale une certaine négligence de sa part et laisse insinuer un manque de suivi cognitif :

58 PuEC : vous n'essayez pas de mémoriser le mot qu'elle vous donne en français pour l'utiliser une autrefois ↑

58 PuEA13 : non↓

59 PuEC : pourquoi ↑ c'est plus facile de dire l'arabe ↑

59 PuEA13 : oui

C'est pourquoi, c'est nécessaire comme l'affirme Dabène (1998) de profiter de l'emploi des alternances, d'en faire un bon usage basé sur une réflexion stratégique.

Quant aux entretiens visant le terrain du secteur privé, ils mettent en lumière les alternances de langue qui interviennent comme **un facteur de relais assurant la communication et comme un tremplin contribuant à la progression des apprentissages surtout avec les activités de phraséologie conçues par l'enseignante pour solidifier et ancrer l'acquis**. Donc, la construction cognitive des apprenants est mieux surveillée dans le secteur privé.

3.4.3. *Transmissions initiatives et réactives*

Nous remarquons selon les réponses des enquêtés que les passages effectués par les deux acteurs de l'espace classe mettent en valeur les deux modes de transmission : incitative et réactive (Bourguignon, Py & Ragot, 1994). La première désigne la volonté de l'enseignante de prendre l'initiative en utilisant l'arabe dialectal alors que la deuxième indique la réponse de l'enseignante à une sollicitation de la part de l'apprenant. La réaction de l'enseignant peut être le refus de la rupture du contrat didactique ou du consentement de passer à l'arabe dialectal. L'enseignante du secteur public avoue sa tolérance, elle passe à l'arabe dialectal, elle prend l'initiative d'expliquer

par l'intermédiaire de ce moyen de communication à la portée des élèves et elle adopte le mode de transmission réactive de consentement quand les apprenants en affichent le besoin :

20 PuE2C : en classe qu'est-ce que tu essaies de faire ↑

20 PuE2M : j'ai essayé tout possible+ je leur dis même « si vous allez faire de fautes ; parlez en français je vous corrige »+ parfois je le laisse parler en arabe+ je laisse tomber quelques mots en arabe+ mais il ne faut pas toujours en arabe+ **قَدْ c'est-à-dire** il est libre de parler parce que ce n'est pas sa langue maternelle ↓

33 PuE1C : vous êtes contre le plurilinguisme pendant une séance de français ↑

33 PuE1M : oui+ s'il est nécessaire+ **oui je suis tout à fait contre+ sauf si c'est un mot très nouveau et que je dois expliquer↓ comme par exemple la "Nasa" un mot qu'il n'avait jamais entendu+ je donne l'explication** : une station spatiale+ **je suis tolérante+ s'il n'a pas compris+ j'en donne l'explication arabe+ je laisse passer je lui dis** **قطت** **فضائيت**¹⁹¹ **et c'est tout↓[...]**

Pourtant, elle refuse de traduire des mots qu'elle considère faciles par rapport aux apprenants, elle est contre la traduction « à tort et à travers » :

33 PuE1M : [...]**je n'accepterai pas qu'on me demande le sens de "أمو" (manger) ou bien d'autres↓ je n'aime pas↓ hier+ j'en ai eu l'expérience+ des élèves en EB3 qui faisaient une évaluation de français+ ils me demandaient le sens des mots si faciles qu'ils donnaient en arabe↓ cela est inadmissible+ je suis contre+ sauf si je dois leur donner le synonyme de mots+ mais me demander le sens à tort et à travers de cette façon+ non↓**

Les propos de l'enseignante du secteur privé ne laissent pas transparaître le mode de transmission initiative, elle accepte les alternances des apprenants, elle les incite à trouver le mot en arabe sans qu'elle alterne les langues. Elle refuse la sollicitation provenant d'un apprenant « fort » en français, elle s'énerve selon l'interaction de l'apprenant PrA2 :

54 PrEC : quand tu ne sais pas le mot↓ et quand tu dis l'arabe qu'est-ce qu'elle fait la prof ↑ elle t'aide+ elle donne des traductions ↑

54 PrEA2 : elle s'énerve car je suis fort en français et ...↓

Donc, les stratégies de passage qui mettent en lumière la réaction des enseignantes pourraient influencer le recours à l'arabe dialectal de la part des apprenants. Après cette partie qui cible les langues et leur contexte dans les deux établissements scolaires où le plurilinguisme existe et se développe, nous allons aborder les représentations déclenchées par ce concept linguistique chez tous les interviewés.

¹⁹¹ Arabe littéral : traduction de station spatiale.

3.5.Représentations du plurilinguisme

La représentation qui désigne « *une forme courante (et non savante) de connaissance, socialement partagée, qui contribue à une vision de la réalité commune à des ensembles sociaux et culturels* » (Dodelet, 1993, cité par Gueunier, 1997 : 246) apparaît dans les propos des enquêtés quand ils donnent leur avis concernant le plurilinguisme et son rôle. Ces enquêtés insistent sur l'importance du plurilinguisme dans l'ouverture vers d'autres cultures permettant ainsi des opportunités meilleures de travail mais ils trouvent aussi qu'il constitue une menace par rapport à la langue maternelle et même un fardeau sans oublier que ce plurilinguisme est interprété aussi par quelques-uns comme symbole de snobisme ou de féminité dans une société orientale.

3.5.1. Culture, ouverture et richesse

Le directeur de l'école publique PuD constate que le plurilinguisme constitue un « bonus de culture » et augmente le savoir de tout individu, il nous décrit dans sa réplique le mélange des langues au Liban à travers les termes de salutations quotidiennes et mentionne la conquête de l'anglais sur le territoire libanais, la faiblesse du niveau de français dans son école et même sa recommandation d'apprendre l'allemand :

60 PuED : [...] + merci beaucoup + on a recours au français et puis ces temps-ci je n'entends que « *Hi + Bye* » *salut au revoir* c'est l'anglais+ la culture exagérée n'est pas mauvaise pour les individus+ [...] on ne sait plus écrire un mot ou une phrase en arabe et en principe nous sommes faibles en langue française tous les nouveaux virent vers l'anglais +et+ en ce qui concerne les langues+ on recommande d'apprendre l'allemand+ c'est un bonus de culture et de savoir pour tout individu↓ [...]

Quant au directeur de l'école privée, il développe ses propos en établissant une comparaison entre le « beau vieux temps » dont il a la « nostalgie », où il n'y avait pas ce mélange de langues. Selon lui, jadis, l'enseignement dans les établissements religieux exigeait une pratique monolingue, mais il ajoute qu'actuellement le monde est ouvert, et le plurilinguisme constitue une source de richesse et d'ouverture et même les français emploient des termes étrangers à leurs cultures comme l'anglais et l'arabe, ce qui constitue un raisonnement par analogie afin de se convaincre que le plurilinguisme est en expansion :

34 PrEC : vous savez que de nos jours les langues se mêlent de plus en plus+ dans les medias et dans la vie+ qu'en pensez-vous ↑

34 PrED: ça peut pas être si mauvais on peut donc avoir une nostalgie+ le bon vieux temps+ quand nous on était chez les frères d'autres chez les sœurs et moi je trouve j'ai toujours donc dit ça devoir s'adapter [...] + mais il faut savoir que oui de plus en plus le monde s'ouvre donc c'est maintenant+ c'est déjà désuet+ c'est dépassé que l'on parle de cela depuis une bonne vingtaine d'années au moins les français emploient beaucoup plus de termes anglais dans leur quotidien même des mots arabes qui sont passés dans toutes les langues↓ ça ne me dérange pas énormément+ ça peut être aussi pour moi parfois une source de richesse et d'ouverture↓ [...]

Le directeur face à une telle ouverture plurilingue affirme que l'école a un rôle à jouer, elle doit s'adapter à l'enchevêtrement des langues qui constitue une nouvelle donnée or « se plaindre tout le temps » et « regretter le bon vieux temps » n'aboutissent à rien, c'est pourquoi regarder vers l'avenir semble la seule solution :

37 PrED: maintenant+ peut-être parce que tu l'as bien signalé Paulette donc je suis une attitude positive+ moi je trouve que se plaindre donc tout le temps et puis se flageller+ donc s'accuser en disant que l'école ne fait pas bien+ c'est pas ça↓ je crois que la réalité+ les gens+ les jeunes évoluent peut être selon un rythme rapide plus que l'école où on veut tout le temps se plaindre et puis regretter le bon vieux temps ou on peut aussi dire on va essayer de rester à la hauteur je crois que l'école doit s'adapter+ et ce n'est pas du tout mauvais ni pour l'école ni +++ enfin en les visions stratégiques d'une école de vouloir s'adapter+ c'est déjà regarder devant↓

Donc, les représentations des deux directeurs sont en faveur du plurilinguisme qui offre la richesse, l'ouverture ainsi que la culture, même si PuD constate les faiblesses linguistiques en français et en arabe et PrD éprouve de la nostalgie pour le passé où le mélange des langues était absent.

L'enseignante du privé PrM, à son tour, trouve que le plurilinguisme social constitue un avantage dans la mesure où il permet à l'individu « ordinaire » de jongler entre les langues sans qu'il ait des connaissances développées :

30 PrE1M : c'est un avantage **﴿﴾ c'est-à-dire** vraiment+ même si nos connaissances dans les langues ne sont pas tellement développées mais au moins **﴿﴾ c'est-à-dire** quelqu'un de très ordinaire qui n'a jamais par exemple disons qui n'a jamais été à l'université+ il peut retenir il peut s'enrichir par ces mots là même s'il ne peut pas formuler une phrase entière disons mais c'est un petit enrichissement↓

Donc, le plurilinguisme donne la possibilité à l'individu de se débrouiller dans une société multilingue et lui offre un enrichissement culturel en lui procurant non seulement une ouverture vers le monde et vers les autres civilisations mais aussi l'opportunité d'améliorer ses conditions de vie.

3.5.2. Amélioration des conditions de vie

L'apprentissage des langues est susceptible d'améliorer les conditions de vie des individus. Le directeur du secteur privé a eu l'occasion de fréquenter les parents d'élèves et de connaître leur façon de penser concernant l'avenir de leurs enfants. Il avoue que les familles souhaitent que leurs enfants « réussissent dans la vie », et notamment les familles qui pourraient avoir des difficultés « pécuniaires » et qui n'ont pas un niveau « social ou culturel » élevé. Cela pourrait être interprété par le fait que ces parents veulent offrir à leurs enfants la réussite dans la vie :

39 PrEC : quels types de familles ici s'intéressent aux langues et qu'est-ce qu'elles demandent pour leurs enfants ↑

39 PrED: oui là aussi + c'est une question qui porte donc + sur un phénomène de culture disons que les langues+ c'est un intérêt donc+ représente un intérêt pour tout le monde+ c'est vrai↓ toutes les familles veulent que +++ voilà je résume en un mot+ que leurs enfants arrivent réussissent dans la vie↓ les familles où il y a donc des difficultés+ je dirai je ne pense pas seulement aux difficultés pécuniaires financières et où il y a ++ eh... il n'y a pas le niveau+ les parents donc n'ont pas le niveau social économique+ culturel+ intellectuel+ je crois que ceux-là ils voudraient plus que d'autres que leurs enfants arrivent↓++ [...]

Cette « réussite » qui pourrait être offerte grâce aux langues fut illustrée par un exemple authentique présenté aussi par le directeur du privé PrD qui démontre que le plurilinguisme peut offrir une opportunité de travail au bout du monde. Il raconte l'expérience de l'un de ses élèves « Jean » qui a pu être recruté dans une entreprise mondiale parce qu'il connaît quatre langues. Cet exemple démontre qu'aux yeux de ce directeur, les individus plurilingues ont plus de chance à accéder à des postes importants :

25 PrED: [...] mais je crois que plus on a des langues nous Libanais+ nos jeunes libanais+ j'ai en tête des configurations particulières+ un ingénieur libanais que je connais très bien il a eu un poste donc vraiment avancé surtout parce qu'il a une quatrième langue en plus de l'arabe+ de l'anglais et du français+ il avait l'espagnol parce que en famille donc une parenté au Mexique vient chez lui+ je sais bien+ il a un très grand poste à « air liquide »+ compagnie à l'échelle mondiale+ il sait quatre langues+ on a besoin de lui+ donc en proche orient+ pays arabophones+ il y a Jean+ c'est son prénom+ et lui pour aller donc de l'autre côté à l'autre bout de la terre s'exprimer en anglais+ aucune difficulté+ le français aussi ↓

Ce directeur voudrait même introduire dans son école la langue espagnole comme 3^{ème} langue étrangère :

25 PrEC : quelles langues souhaitez-vous pour l'avenir aux jeunes de notre pays+ langues au pluriel+ et pourquoi ↑

25 PrED: je crois justement langues au pluriel qu'il faut penser+ parce que je trouve qu'il n'y a pas de préférence particulière pour une langue même si l'anglais donc devrait normalement primer sur toutes les autres langues↓ mais je crois que plus on a des langues nous Libanais+ nos jeunes libanais+ j'ai en tête des configurations particulières+ [...]

26 PrEC : C.à.d. vous aimeriez qu'une 4^e langue soit enseignée ↑

26 PrED: moi j'ai toujours aimé et franchement il y a une demande à l'école mais je ne sais pas comment faire↓ c'est pas le prof qui manque mais justement je dois être sûr que ça va rester+ commencer puis devoir céder en route+ je n'aime pas↓il y a une demande pour l'espagnol↓ il y a beaucoup d'élèves qui me disent ↓

Cependant, cette représentation du plurilinguisme comme porte d'ouverture vers les meilleures opportunités de travail pour améliorer la vie n'est pas toujours vue du même œil optimiste ou avant-gardiste, quelques-uns le considèrent comme une menace pour la langue arabe et même une entrave à l'acquisition d'une langue étrangère.

3.5.3. *Menace pour la langue maternelle et entrave pour l'apprentissage*

Le directeur de l'école publique dans son interaction 60 et pour répondre à la question visant le plurilinguisme débute par un proverbe populaire « qui sait tout ne sait rien » et termine par une idée qui fait écho à la première « malgré le risque de perdre tout », il affirme entre les deux expressions son intérêt au plurilinguisme mais ne cache pas son appréhension du fait qu'apprendre de nouvelles langues se fait au dépens de la langue arabe tout en employant un adverbe modalisateur soulignant son pessimisme « malheureusement » :

60 PuED : un proverbe dit « qui sait tout+ ne sait rien » [...] nous sommes en train de développer des compétences au profit d'autres+ c'est-à-dire aux dépens de la langue arabe+ malheureusement+ on ne sait plus écrire un mot ou une phrase en arabe [...] je suis avec le plurilinguisme+ il y a des difficultés+ malgré le risque de perdre tout↓

Étant un professeur d'arabe, PuED assiste à une certaine baisse du niveau d'arabe au Liban. Il mentionne cela dans les interactions (11PuED : 7 ou 8 apprenants de 17 ont la moyenne en arabe à l'examen officiel) et cela pourrait être causé par le plurilinguisme, parce que selon lui « qui sait tout, ne sait rien » :

11 PuED: dans toutes les écoles officielles+ où il n'y a pas de niveau+ on considère le français comme un fardeau↓ aux examens officiels+ les élèves décrochaient de mauvaises notes et on supposait qu'il pouvait se racheter en travaillant mieux les autres matières + et c'est commun jusqu'à nos jours↓ + on néglige le français car on préfère les sciences et les mathématiques ou la sociologie↓ ce qui se passe aujourd'hui dans nos écoles+ c'est que par exemple si 17 élèves passent le brevet+ 7 ou 8 élèves+ uniquement ont plus que la moyenne sur 60¹⁹² et les autres ont sous la moyenne↓

A son tour, l'enseignante du secteur privé PrM mentionne cet aspect menaçant non seulement envers la langue maternelle mais aussi envers le patrimoine, elle avoue l'oubli de la langue arabe

¹⁹² Au brevet la langue arabe est notée sur 60n tandis que le français est noté sur 40n.

au profit du français, puisqu'elle est une enseignante de français et qu'elle se trouve parfois en train de tâtonner pour trouver le mot convenable en arabe :

31 PrE1C : comment à votre avis ce plurilinguisme va-t-il se développer dans l'avenir ↑ est ce qu'il va être positif ou négatif ↑
31 PrE1M : c'est aux dépend de notre langue maternelle ↓
32 PrE1C : quelle est votre position ↑ êtes- vous contre ↑ vous encouragez ce plurilinguisme ↑
32 PrE1M : كَوْنِ **maintenant** + moi étant enseignante de la langue Française+ je ne suis pas contre كَوْنِ **c'est-à-dire** plutôt + moi j'ai oublié l'arabe كَوْنِ **c'est-à-dire** parfois je cherche le mot+ **كِن** **mais** sans doute + parlons patrimoine+ et tout ça+ كِن **non** + c'est un grand inconvénient ↓

Ainsi, l'enseignante PrM aborde son expérience personnelle avec le plurilinguisme, elle enseigne le français et à force de le pratiquer elle sent qu'elle a oublié l'arabe. Pour elle, la langue arabe qui incarne l'identité et par conséquent le patrimoine, est en concurrence avec le plurilinguisme et cela, selon elle, constitue un « inconvénient ».

Or une troisième enquêtée, *l'enseignante de l'école publique PuM*, affiche une attitude négative envers le plurilinguisme, non au niveau linguistique mais au niveau didactique, le trouvant une entrave à l'apprentissage du français. Elle considère que les pratiques plurilingues contribuent à la compréhension de la langue française mais elles n'aident pas à son acquisition :

17 PuE2C: à votre avis+ le passage à l'arabe va les aider bien sûr à comprendre mais est-ce que ce plurilinguisme va les aider à acquérir la langue ↑
17 PuE2M : non

Elle justifie cette position par le fait que la nouvelle méthodologie exige de nouvelles compétences. Ce qui était visé auparavant dans l'enseignement de la langue française était « lire et écrire » or actuellement on exige « écouter, comprendre, exprimer ». Mais s'exprimer n'est pas facile, il nécessite un entraînement et une démarche bien étudiée de la part des enseignantes. C'est pourquoi, nous avons remarqué que dans les parties précédentes elle avait le souci d'assurer la compréhension aux apprenants tandis que les amener à l'expression s'avère difficile par rapport à elle, malgré les efforts qu'elle déploie avec des apprenants dont le niveau est hétérogène:

18 PuE2C: pourquoi ↑
18 PuE2M : كَوْنِ **maintenant** la faiblesse n'est pas de EB7 ↓ lorsque j'étais en train d'apprendre le français+ كَوْنِ **c'était** bénéfique est de savoir lire et écrire كَوْنِ **maintenant** la nouvelle méthodologie+ écouter comprendre exprimer puis lire+ mais ça c'est très difficile parce que c'est année primaire comme les jardinières¹⁹³ chez nous+ « demande lui comment tu t'appelles ↑ »+ il

¹⁹³ Les enseignantes à la maternelle.

ne sait pas répondre+ c'est la faute des profs et années précédentes↓ c'est pas ma faute ils arrivent chez moi ils ne peuvent pas s'exprimer en français ٥٠٥٥ **et aussi** ce n'est pas la faute des élèves parfois **il y a** décalage entre les élèves↓

Enfin, c'est nécessaire de mentionner aussi la représentation plus ou moins sombre de la langue française dans les écoles officielles de la part de PuD, **il la voit comme « un fardeau »**, une discipline difficile, négligée par les apprenants parce qu'elle ne leur procure que de mauvaises notes à l'examen officiel:

11 PuED: **dans toutes les écoles officielles+ où il n'y a pas de niveau+ on considère le français comme un fardeau↓ aux examens officiels+ les élèves décrochaient de mauvaises notes et on supposait qu'il pouvait se racheter en travaillant mieux les autres matières + et c'est commun jusqu'à nos jours↓ + on néglige le français car on préfère les sciences et les mathématiques ou la sociologie↓ ce qui se passe aujourd'hui dans nos écoles+ [...]**

Donc, trois représentations négatives de la part de PuD, PuM et de PrM sont recensées vis-à-vis du plurilinguisme, **il est considéré comme un facteur de risque pour la langue arabe, comme obstacle à l'acquisition du français et comme un fardeau dans le système scolaire privé les apprenants de la réussite.** Par contre, le quatrième enquêté PrD évoque la féminité et le snobisme que peut connoter le plurilinguisme dans la société et à l'école.

3.5.4. *Snobisme et féminité du français*

Le directeur de l'école privée PrD met l'accent dans ses répliques sur un aspect social lié à l'emploi de la langue française et qui est la volonté de se démarquer des autres, chez les Libanais aisés, par l'intermédiaire de la pratique de la langue française en société. Il signale ce snobisme chez des mamans qui viennent à l'école avec leurs progénitures:

39 PrED: [...] maintenant on sent bien que pour les langues tout particulièrement+ il y a quand même un peu toujours ce snobisme dans des familles donc aisées qui veulent bien+ parce qu'on le sent quand elles accompagnent donc leurs progénitures ici à l'école+ des mamans qui donc viennent+ ce n'est pas les gens ordinaires de situations médiocres+ maintenant les classes moyennes et un peu plus haut+ tout le monde voudrait par désir de se démarquer des restant des gens employer un peu le français+ surtout le français↓

Cette notion de snobisme est réutilisée aussi par le directeur pour qualifier les dames de snobs tout en désignant le français comme langue de salon :

20 PrEC : c'est la classe EB7 ↑

20 PrED: oui+ pour eux je dirais le français ESSENTIELLEMENT le français et l'anglais peut être un peu moins ↓c'est plutôt un peu+ je veux employer un terme je ne sais ++ féminisant peut être↓ pour eux le français+ ça dépasse un peu le cadre de l'école+ c'est la langue des salons donc c'est les dames un peu snob+ peut être+ ils n'osent plus↓ je crois qu'il y a quelques-uns + qui parlent en petit groupe à l'écart dans des apartés ils parlent le français ou l'anglais↓ je les bien

senti parfois+ mais quand il y a un public plus large+ ils n'osent plus+ le regard des autres le détermine↓

Cette réplique vise l'explication de la cause du désintérêt des apprenants vis-à-vis du français à l'âge de 12 ans, le directeur explique qu'avant cet âge-là les apprenants parlaient le français (19PrED) mais une fois en classe d'EB7 ils changent d'attitude et n'osent pas parler en français en public. Cette attitude basée sur un préjugé que le français est une langue féminine, langue de l'amour apparaît aussi dans l'interaction suivante :

21 PrED: avec l'anglais+ ils n'ont pas cette appréhension+ ils ne craignent pas le regard des autres+ l'anglais+ c'est aussi pour eux le contraire donc un phénomène de reconnaissance+ ils ont les connaissances+ ils ont le niveau↓ pour le français+ il y a le regard plutôt négatif au moins c'est comme ça qu'ils le pressentent et ils le disent souvent↓ c'est les filles qui parlent français+ c'est les filles+ donc c'est question d'amour+ de chansons+ ils n'ont pas le courage↓

Alors, parler le français de la part des adolescents pourrait être jugé efféminé. Dans une société orientale virile où le sentiment d'amour pourrait signaler une faiblesse, l'emploi de la langue française déclencherait une certaine critique et un regard négatif. Et comme les apprenants-adolescents sont influencés par le regard des autres quand ils parlent en français, l'enseignement /apprentissage des langues est influencé aussi par plusieurs paramètres qui sont susceptibles de favoriser ou de défavoriser le développement des langues.

3.6.Facteurs influant l'enseignement/ apprentissage des langues

Le plurilinguisme à l'école est en relation avec plusieurs paramètres qui sont susceptibles de le développer ou de le limiter. Les deux secteurs éducatifs, le privé et le public, au Liban, ne paraissent pas identiques, plusieurs différences ont été citées de la part des enquêtés des deux terrains. Nous regroupons ces facteurs selon les dimensions diatopiques et diastratiques ainsi que selon les politiques didactiques disciplinaires et administratives propres à chaque secteur, sans oublier de signaler la caractéristique primordiale qui distingue le secteur privé en matière de langue et qui est l'emploi du français dans les classes et dans la vie quotidienne selon les propos de l'enseignante du secteur public :

46 PuE1C : quelle différence y a-t-il entre le privé et le public↑

46 PuE1M : à l'école privée+ je crois que c'est interdit de parler l'arabe+ je crois↓

47 PuE1C : seulement durant les périodes ou les cours de français+ c'est interdit de parler l'arabe ↑

47 PuE1M : **c'est interdit de parler l'arabe↓ seulement pendant les périodes ou les cours de français+** non encore dans la cour+ à la récréation+ **durant toutes les séances+ je crois+** ils préfèrent de parler le français↓ **par exemple+** dans les séances où il y a de mathématiques+ de géographie+ ils parlent le français↓

Avant d'aborder les divers paramètres qui caractérisent chaque établissement scolaire choisi pour cette présente recherche, l'aveu de l'enseignante PuD met en lumière une certaine représentation qui privilégie l'école privée en la considérant comme le lieu indiqué de l'emploi généralisé du français. Il se peut que l'étude des dimensions diatopique et diastratique ainsi que les différentes stratégies didactiques et les politiques administratives qui y règnent pourraient-elles contribuer à éclaircir cette situation en nous procurant de nouvelles données.

3.6.1. Dimension diatopique

La dimension diatopique qui traite de l'espace et de la géographie apparaît dans l'analyse des entretiens. Les écoles urbaines diffèrent de celles rurales même si les deux écoles, éloignées géographiquement, appartiennent au même secteur. L'enseignante du secteur public PuM met l'accent sur le suivi administratif des inspecteurs du secteur public, ceux-ci surveillent les écoles publiques en ville, les visitent plus que les écoles rurales, par conséquent cela aboutit à une meilleure organisation des écoles urbaines:

50 PuE1C : à ton avis+ si l'école est à la campagne ou si l'école est en ville+ est-ce qu'il y a une différence↑

50 PuE1M : oui+ il y a une différence↓

52 PuE1C : à la modernité+ à la technologie ↑

52 PuE1M : **oui**+ modernité et technologie+ encore parce qu'on leur visite toujours+ **c'est-à-dire ils accueillent eh ..** des inspecteurs **ou autres**+ ils ont peur+ **ils ont toujours** organisation↓

Ce qui saute aux yeux dans cette réplique c'est l'expression « ils ont peur » qui souligne l'effet autoritaire des inspecteurs liés au ministère de l'éducation et qui détiennent le pouvoir des décisions et assurent l'organisation ainsi que le suivi pédagogique, administratif et disciplinaire des écoles publiques. Nous allons traiter ce sujet dans la partie suivante. La deuxième distinction réside dans la compétence des professeurs qui enseignent dans les écoles rurales et les conditions de leur recrutement. Le directeur du secteur public affirme que les professeurs compétents du public choisissent les écoles de la ville à cause de leur proximité à leur domicile, c'est pourquoi les écoles rurales souffrent d'un manque de personnel compétent :

53 PuEC : **vous êtes dans un village+ à votre avis+ dans la ville il n'y a pas de licencié en langue pour le français** ↑

53 PuED: **je crois+ qu'aujourd'hui+ le nombre des licenciés est considérable↓ mais les professeurs essayent d'enseigner dans des écoles proches de leurs domiciles+ et les compétents choisissent des écoles en ville↓ la disposition du professeur à l'école est**

semblable à celle d'un militaire+ je peux être désigné n'importe où¹⁹⁴+ mais je peux changer mon lieu de travail selon mes besoins↓il faut avouer que chaque directeur s'accroche aux diplômés↓ actuellement+ si le directeur est clairvoyant+ il choisit les enseignants qualifiés+ avant de sélectionner les élèves↓ on doit choisir les profs compétents+ il faut s'accrocher aux bons enseignants car la réussite de l'école est conditionnée par ses efforts personnels et sa réussite↓

Le manque de professeurs compétents pousse le directeur à accepter des professeurs non spécialisés pour enseigner le français, parce que trouver un professeur de français qualifié est difficile. Par conséquent, le directeur acceptera de recruter des professeurs originaires du monde rural en dépit de leur manque de spécialisation :

13 PuED: malheureusement+ nous sommes dans un village où il faut respecter certaines normes↓ certains professeurs sont originaires du village+ on travaille avec les profs que nous avons↓ une prof licenciée en langue française+ A¹⁹⁵↓ C↓+ a quitté l'école et on l'a remplacée par R↓ A↓+ licenciée en droit et vacataire en deuxième cycle¹⁹⁶+ elle avait échoué lors des concours¹⁹⁷+ et comme personne n'avait accepté de remplir son poste+ elle était la seule à l'accepter↓ comme elle était vacataire+ elle a accepté d'enseigner la classe brevet+ sous prétexte qu'elle n'y pouvait rien et qu'elle voulait s'y accrocher↓

Le village constitue en effet une petite société fermée où tout le monde se connaît. Dans de telles circonstances, le directeur doit prendre en considération les tensions entre les familles de ce village, afin d'éviter les conflits, surtout que le directeur ne veut pas avoir l'air de profiter de son poste pour des intérêts personnels :

37 PuEC : donc+ vous essayez tout votre possible pour que les élèves profitent des compétences des profs dont vous disposez ↑

37 PuED: j'essaye mais dans le cadre du village+ il y a toujours le pouvoir des familles et ceci pose de grands problèmes au directeur↓ les habitants du village ne sont jamais satisfaits+ ils prétendent que je profite pour engager celui-là au lieu d'un autre+ [...]

Enfin, un troisième sujet relatif à la dimension diatopique est celui relevé par l'enseignante du privé PrM qui souligne que l'enseignement du français à la campagne est « plus simple » à condition qu'elle adapte l'enseignement au niveau des apprenants :

54 PrE1C : donc l'enseignement du français à la campagne va être plus facile ↑

54 PrE1M : plus facile et plus simple oui ↓ parce que c'est son milieu+ tu dois toujours leur donner quelque chose qui soit à leur portée↓

¹⁹⁴ Dans le secteur public, le ministère de l'éducation désigne dans quelle école l'enseignant doit exercer son travail puis après quelques années (nombre fixé) il peut changer d'école.

¹⁹⁵ Les lettres en majuscule désignent les initiales des prénoms des professeurs mentionnés par le directeur.

¹⁹⁶ Cycle primaire qui correspond aux classes CM1, CM2, et 6ème en France.

¹⁹⁷ Examen pour cadrer les vacataires.

En revanche, la même enseignante affirme qu'elle rencontrera une grande difficulté à enseigner les thèmes tels quels, dans le manuel scolaire, surtout quand il s'agit d'apprenants provenant de villages isolés :

55 PrE1C : si on va suivre les mêmes thèmes ↑

55 PrE1M : il y aura une très grande difficulté+ on parle campagne+ un village ^{قريّة} c'est-à-dire + donc je ne vais pas prendre comme village les villages aux alentours de Zgharta+ non+ prenons par exemple à Akkar il y a beaucoup de villages tellement isolés et pour ça ils n'ont aucune idée ↓

Et pour expliquer la raison de cet aveu, elle ajoute que l'enseignement dans des villages lointains est plus difficile que dans les milieux favorisés :

56 PrE1C : L'enseignement du français va être plus difficile ↑

56 PrE1M : oui l'enseignement va être plus difficile que les milieux « épargnés » ↓

Cela laisse transparaître une certaine relation entre le milieu rural et le milieu social, c'est pourquoi nous consacrons la partie suivante à la dimension diastratique. Mais avant de procéder à l'analyse de cette dimension sociale et son influence sur le plurilinguisme, nous résumons en disant que les écoles publiques à la campagne travaillent dans des conditions difficiles : manque de professeurs compétents et manque d'organisation au niveau administratif.

3.6.2. Dimension diastratique

Le plurilinguisme chez nos enquêtés paraît revêtir plusieurs facettes, nous remarquons une certaine diversité et selon Bright (1996) « *la diversité n'est pas libre, mais [...] elle est corrélée avec des différences sociales systématiques* » (cité par Calvet, 1993 : 12). Les apprenants n'appartiennent pas tous au même niveau social, cela peut se répercuter sur leur apprentissage des langues selon les propos des directeurs et les enseignantes interviewés qui constatent que plusieurs apprenants sont privés d'un mode de vie sain et de moyens susceptibles de les épauler dans leur parcours scolaire. Tout d'abord, nous amorçons notre étude ciblant l'axe social par les propos de ***l'enseignante du secteur privé PrM*** qui déclare que l'enseignement dans les écoles isolées rurales est plus difficile que celui dans les milieux aisés justifiant sa position par le fait que le milieu familial démuné ne procure pas à l'apprenant « toutes les nécessités » :

57 PrE1C : parce que peut être l'élève n'est pas prêt ↑

57 PrE1M : l'élève n'est pas prêt+ le milieu familial aussi ne lui procure pas toutes les nécessités+ voilà

La condition parfois frustrante des apprenants des familles défavorisées est, de même, abordée par l'enseignante du secteur public. Celle-ci avoue que les apprenants sont privés de sorties, de jouets, de jeux et ce mode de vie rend les apprenants moins curieux et se répercute sur leur apprentissage. Elle nous révèle leur désintérêt pour un thème qui figure dans le manuel scolaire national et qui nécessite une culture et une ouverture comme le thème « Héros et personnages illustres¹⁹⁸ » :

10 PuE1M : par exemple le thème "Héros et personnages illustres"+ ils ne l'aiment pas je ne sais pas pourquoi+ **peut-être** parce qu'ils n'ont pas la curiosité de savoir+ ou parce que ce sont des villageois↓ ils n'ont pas sortis+ ils n'ont pas de connaissances+ **par exemple**+ leurs parents+ **peut-être**+ je ne sais pas↓ **ils ne font pas** sorties+ ils ne font pas de sorties **pour savoir**↓ tu sais la curiosité **par exemple pour les** computers+ **et pour les** jouets+ des jeux+ **et comme ça**

Elle ajoute aussi que ses apprenants ne possèdent pas d'ordinateurs :

11 PuE1C : ils n'ont pas d'ordinateurs chez eux ↑

11 PuE1M : ils n'ont pas+ ils n'ont pas+ je crois que non ↓

Le *directeur de l'école publique*, à son tour, dresse un bilan du niveau social et éducatif de ses élèves, il affirme que son école comprend 150 apprenants chrétiens du village où se trouve l'école concernée et 200 musulmans des villages environnants. Les apprenants qui ont commencé leur apprentissage dans son école même s'ils viennent des villages voisins jouissent d'un bon niveau or ceux qui ont commencé ailleurs¹⁹⁹ sont faibles et redoublent souvent leurs classes :

62 PuED : on a 150 élèves du village²⁰⁰ et 200 des villages environnants ↓

64 PuED : les apprenants sunnites qui sont là depuis le préscolaire sont du même niveau que les enfants chrétiens du village+ ceux qui viennent des autres écoles officielles sont plus faibles+ ils refont leur classe une fois ou deux fois ↓ **ceux qui viennent des écoles privées + et dont les parents ne peuvent plus assurer la scolarité sont rarement de bons éléments** ↓

Il précise leur niveau social ainsi que leur origine : tribus nomades naturalisées au fil du temps témoignant d'un développement démographique remarquable :

65 PuEC : viennent-ils du même milieu social ↑ **sont-ils démunis** ↑

65 PuED : ils proviennent d'un milieu pauvre+ tous bien sûr...

¹⁹⁸ Nous allons analyser la séance observée consacrée à l'oral et qui traite ce thème, la séance PuS3 qui sera analysée en gros plan.

¹⁹⁹ Les écoles primaires publiques qui se trouvent dans de petits villages aux alentours.

²⁰⁰ Village au nord du Liban, village où la majorité des habitants sont chrétiens orthodoxes, entouré par des villages dont les habitants sont musulmans sunnites.

66 PuEC : j'ai remarqué + que quelques-uns faisaient partie de peuplades et ont été naturalisés libanais+ il n'y a pas longtemps+ de quelle famille sont-ils ↑
66 PuED : de la famille « Seif » et « Ouwayed »+ ils sont maintenant plus nombreux que nous↓

Le directeur paraît compatissant avec ces apprenants, il est conscient du fait qu'il faudrait les soutenir et les encourager même par les notes afin qu'ils ne soient pas « humiliés » :

67 PuEC : on remarque que leur accent est différent+ ils aiment apprendre le français ↑ ce peuple aime-t-il apprendre les langues ↑
67 PuED : aujourd'hui+ quand on est faible on essaye de se cacher+ on n'est pas assez fort+ quand on est impuissant on n'aime pas se montrer et les pauvres n'aiment pas se faire remarquer↓ dans nos villages+ il faut encourager la langue française↓ je donnais des leçons à un élève qui a été humilié plusieurs fois+ je lui accordais alors+ des notes en plus pour l'encourager↓ la note ne doit pas conditionner l'élève+ elle doit l'encourager↓

Le directeur invite les professeurs à les traiter comme des orphelins parce que leurs familles les ont délaissés, selon lui, 10% des familles négligent leur devoir envers leurs enfants et plusieurs les envoient à l'école non pas pour apprendre mais pour se débarrasser d'eux :

71 PuEC : ici+ les familles s'intéressent à toutes les langues de la même manière ↑
71 PuED : approximativement+ 10 % des parents des élèves s'occupent de leurs enfants comme il se doit↓ pendant les grèves+ ils viennent demander à propos de leurs enfants ou bien dans les situations normales+ un petit nombre ne s'occupe de rien+ ils ramènent leurs enfants pour être tranquilles chez eux↓ avec les élèves↓ il faut jouer le rôle du père et de la mère+ moi+ je demande aux profs de les prendre en orphelins+ des véritables orphelins↓ il y a vraiment des gens qui s'occupent d'eux+ en prenant en considération leur condition sociale peut-être la pauvreté+ les problèmes sociaux+ plusieurs probabilités ...

Quant aux interviewés du secteur privé, ils ne mentionnent pas une telle situation dans leur contexte, tout au contraire, le directeur du privé aborde le snobisme des familles, comme nous avons analysé précédemment et *l'enseignante du secteur privé* aborde le matériel informatique ainsi que le réseau internet utilisé pour préparer ses activités en classe :

44 PrE1M : [...] mais se familiariser avec la technologie d'abord c'est un avantage pour l'enfant que l'ordinateur n'est pas seulement pour jouer pour plaisanter ou bien pour distraire mais il peut nous être utile dans notre travail↓ la fois passée je lui ai donné à m'envoyer le projet d'écriture par e-mail↓ ils étaient tellement intéressés↓ c'était motivant d'envoyer la recherche par e-mail+ donc c'est intéressant d'apprendre de mettre au service de l'apprentissage l'internet+ l'ordinateur [...]

Donc, l'apprenant vivant dans une famille démunie, délaissé par ses parents, privé de loisirs, trouve des difficultés dans l'apprentissage tandis que l'apprenant de l'école privée paraît motivé par les moyens technologiques dont l'école et sa famille disposent et cela contribue à le stimuler à travailler la langue et par conséquent à l'acquérir :

45 PrE1M : oui c'est ça ++ **بلى** mais la technologie elle a un autre avantage + c'est que l'enfant est intéressé à apprendre une langue + **لأن** parce que il a à son service un moyen↓

Sur ces propos, nous clôturons cette partie qui met en lumière une différence au niveau diastratique dans les deux écoles choisies pour notre enquête. Ce sont les propos de nos enquêtés qui nous ont permis de dégager les informations sociales relatives à ces deux lieux.

3.6.3. La stratégie didactique

Le terme didactique désigne « *ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire* » (Cuq, 2003 : 69), or enseigner le français langue seconde au Liban implique la présence d'un enseignant formé qui, de plus, doit collaborer avec une équipe pédagogique au sein de l'école, sans oublier qu'il doit évaluer aussi ses apprenants pour vérifier si les objectifs visés dans son cours ont été atteints. C'est pourquoi, nous allons analyser les idées prononcées par les interviewés autour des axes didactiques suivants : l'enseignement du français, la coordination, les formations pédagogiques et l'évaluation. Le *directeur de l'école publique* aborde ces axes en détails en évoquant amplement les difficultés rencontrées dans son école. Il évoque, tout d'abord, celles de trouver un professeur spécialisé en langue française dans les écoles publiques. Il illustre son témoignage par un exemple vécu dans son école :

20 PuED: [...] la majorité des écoles officielles n'ont pas de prof de langue française↑ les profs de français qui enseignent cette année chez-nous pour la classe d'EB8 et la EB9²⁰¹ ne sont pas spécialisés en langue française↓ en EB7+ madame B qui n'a pas essayé d'enseigner la EB8 ou la EB9+ elle est dans l'enseignement depuis 30 ou 35 ans suivant le même rythme↓ madame C↓ enseigne à la EB5 et la EB6+ mais sa spécialisation est la maternelle+ elle a enseigné le français+ faute de prof de français+ ça a marché+ maintenant+ il lui est difficile de revenir à la maternelle+ elle s'accroche à son poste↓ [...]

De même, il attribue l'échec scolaire dans les disciplines linguistiques, arabe et français, à l'incompétence des enseignants qu'il désigne par « mains vides ne donnent point » :

25 PuED : [...] cet échec en langue arabe et en langue française n'est pas la faute des élèves+ on dit que « mains vides ne donnent point »↓

Cette lacune qui réside au niveau de l'enseignant de la langue française est évoquée aussi par l'enseignante PuM qui constate que ce n'est pas seulement l'hétérogénéité du niveau des apprenants qui les prive de la facilité d'expression mais aussi la façon d'enseigner dans les classes précédentes :

18 PuE2C: pourquoi ↑

²⁰¹ Cycle 3 est composé des classes EB7, EB8, EB9 qui correspondent aux classes : 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} en France.

18 PuE2M : **كۆڭۈنمۇ** maintenant la faiblesse n'est pas de EB7↓ lorsque j'étais en train d'apprendre le français+ **كۆڭۈنمۇ** c'était bénéfique est de savoir lire et écrire **كۆڭۈنمۇ** maintenant la nouvelle méthodologie+ écouter comprendre exprimer puis lire+ mais ça c'est très difficile parce que c'est année primaire comme les jardinières²⁰² chez nous+ « demande lui comment tu t'appelles ↑ »+ il ne sait pas répondre+ c'est la faute des profs et années précédentes↓ c'est pas ma faute ils arrivent chez moi ils ne peuvent pas s'exprimer en français **كۆڭۈنمۇ** et aussi ce n'est pas la faute des élèves parfois **كۆڭۈنمۇ** il y a décalage entre les élèves↓

Pourtant, le professeur de français, critiqué dans les interactions précédentes, est innocenté dans une autre interaction formulée par le directeur du public, quand il nous informe que c'est de la politique gouvernementale que découle ce problème :

52 PuED : **ئۇيۇشۇش** oui+ très difficile+ à cause de la politique adoptée par le gouvernement qui n'envoie pas de profs+ surtout des diplômés en langue française+ [...]

Ces aveux de la part du PuD et de PuM nous plongent d'emblée dans une situation critique de l'enseignement du français dans l'école choisie comme terrain pour l'enquête : trouver un enseignant diplômé en français s'avère impossible, la coordination entre les professeurs n'est pas monnaie courante, d'après les propos des interviewés du secteur public. Tout d'abord le directeur du secteur public constate l'absence de coordination dans toutes les écoles publiques :

18 PuED : **ئۇيۇشۇش** cela revient au fait qu'il n'y a aucune coordination entre les cycles ou un échange entre les professeurs et vous savez d'après les élèves qui passent chez vous en seconde+ ils font preuve d'absence de base↓ c'est le problème dans les écoles officielles ou publiques+ pas seulement chez nous mais dans toutes les écoles officielles↓

A son tour, PuM signale ce manque de coordination entre les enseignants de la même discipline :

30 PuE1M : [...] premièrement+ pas d'enchaînement entre les ... les + les profs+ les profs qui enseignent le+ par exemple+ cycle 1+ cycle 2

31 PuE1C : les professeurs qui enseignent la même discipline dans tous les cycles ↑

31 PuE1M : deuxièmement+ **ئۇيۇشۇش** il n'y a pas s'entraide+ c'est-à-dire chaque maitresse donne ce qui est ...

Pourtant, le ministère de l'éducation essaye de développer le centre d'orientation pédagogique scolaire CDOP²⁰³ responsable du suivi pédagogique et de la formation des enseignants du secteur public, mais le directeur n'en est pas satisfait, vu que les visites ne sont pas nombreuses et les directives que la conseillère pédagogique a données sont restées dans le domaine théorique:

19 PuEC : **ئۇيۇشۇش** il n'y a pas d'enchaînement d'une année à l'autre ↑

²⁰² Les enseignantes à la maternelle.

²⁰³ Centre de développement et de recherche pédagogiques attaché au ministère de l'éducation qui envoie des conseillères pédagogiques aux écoles publiques pour aider les enseignants afin de leur donner des directives didactiques et d'étudier l'élaboration de leurs épreuves.

19 PuED: **non pas du tout+ mais cette année+ on nous a envoyé une coordinatrice qui s'est réunie avec les professeurs pour une seule fois+ mais pour assurer un travail fructueux+ on devait persévérer**↓

20 PuEC : **c'est une coordinatrice attachée au gouvernement** ↑

20 PuED: **oui+ elle a réuni les profs mais non pour parler de pratique+ je dirai que tout n'a pas surpassé la théorie**↓ l'élève **n'est pas coupable+ pas complice+ c'est le devoir des responsables** [...]

A part la coordination supposée épauler et orienter l'enseignant, la formation est susceptible de l'aider en lui offrant une vision didactique claire. Mais malheureusement quand cette formation existe, elle est évaluée par l'enseignante PuM comme non intéressante :

27 PuE2C: elle n'a pas proposé une démarche ↑

27 PuE2M : non+ **نَدَّظ** je sens dans la journée pédagogique pour la langue+ **وَأَعْلَى** on demande qu'est-ce que vous faites -vous ↑ ils ne donnent rien↓ qu'est-ce que vous faites ↑ il ne faut pas+ les séances ne sont pas intéressantes

Cependant, PuM nous révèle son besoin de formation et elle avoue qu'il lui manque une méthode de travail :

28 PuE2M : j'ai toujours besoin et **جَدِّي** j'ai toujours souhait↓ chaque année je veux renouveler ma méthode+ **أو** ma langue française **أو** comment faire ou savoir-faire de nouveau mais je n'ai pas la méthode+ **وَأَعْلَى** je sens que la maitresse qui enseigne d'EB6 , EB8 vient me demander↓

29 PuE2C: il vous manque de formations ↑

29 PuE2M : voilà alors+ l'oral parfois **وَأَعْلَى** même peut être si il me donne comment je veux donner la lecture CO+ EO je ne suis pas contre

Enfin, il nous reste l'évaluation des apprenants dans le secteur public, l'enseignante avoue que l'élaboration des compositions est tout à fait libre, chaque enseignant conçoit sa composition à sa guise :

56 PuE1M : [...] **ici+ chaque professeur choisit les questions de son évaluation+ il n'y a pas de coordination et personne ne les vérifie**↓

De même, le directeur PuD en parlant de l'évaluation soulève le problème de décalage entre les notes d'une même composition corrigée par deux professeurs d'arabe :

21 PuED: [...] **en ce qui concerne la notation+ il est nécessaire de la vérifier avec les collègues**↓ je suis surpris du décalage des notes+ les profs corrigent sans s'échanger le principe de notation↓ ensuite+ en cachette+ à travers l'observation des compositions de chacun+ je remarque un décalage entre les notes un décalage de 2 points ½ ou de 3 points sur la même composition corrigée par deux profs de différentes sections+ une évaluation d'arabe ↑

Ainsi, le problème de l'évaluation a déclenché des interventions parentales à l'école, ce qui oblige le directeur à réviser la correction et les notes et enfin à en discuter avec le professeur pour rétablir l'ordre et l'équité :

25 PuED : oui+ en ce qui concerne les évaluations + parfois j'ai des plaintes de la part des parents+ qui me disent que tel professeur a ajouté des notes à cet élève et il en a retranché à l'autre+ je suis obligé de revoir les compositions+ de convoquer le prof et lui demander de reprendre la correction des évaluations↓ je lui dis+ ici vous avez rajouté des notes+ il me répond que j'ai raison↓ si les parents se plaignent+ c'est qu'il y a quelque chose qui ne va pas↓les élèves ont de notes basses même en arabe+ il n'y a pas de mot à mot si le sens est correct↓ par exemple+ Si on demande d'identifier dans un texte+ et que l'élève répond de façon acceptable nous avons atteint notre objectif+ nous n'avons pas besoin de réponse sacrée car ce n'est ni l'Évangile ni le coran+ mais que le sens soit convenable+ le professeur a avoué son erreur quand il a corrigé+ il me demande quelle solution je propose↓ + je lui dis que les décisions ont été prises+ que j'ai rectifié les notes que je prendrai en considération pour les prochains résultats+ ceci est un exemple↓[...]

La solution du problème de l'évaluation est cherchée donc en aval au lieu d'être préparée en amont par l'établissement dans le but d'une évaluation scientifique qualitative. Alors le secteur public nous livre par l'intermédiaire de ses enquêtés **ses problèmes concernant la rareté des professeurs de français spécialisés, l'absence quasi complète de coordination, le désintérêt concernant les formations jugées insatisfaisantes, et les lacunes au niveau de l'application du système évaluatif.**

Pourtant, les enquêtés du secteur privé abordent ces sujets d'une manière différente. A la question qui vise l'enseignant de français qualifié, PrD avoue que ce n'est pas le diplôme qui rend un professeur qualifié mais ce sont les stages, les formations et les efforts personnels :

29 PrED: mettons-nous d'accord sur le sens de qualifié+ dans le sens commun et courant c.à.d+ il a des diplômes or ce n'est pas ça

30 PrED: il y a plein de gens qui ont des diplômes mais malheureusement dans nos universités surtout nationale+ il faut que je le dise comme ça on forme des gens qui finissent par décrocher un diplôme en lettres françaises et je crois que ces dernières années on a commencé à l'université libanaise à donner un peu de didactique et un peu de méthodologie d'enseignement↓ mais c'est essentiellement des gens qui ont des diplômes en lettres françaises mais pas dans les techniques de l'enseignement↓ je crois que les universités plutôt privées travaillent plus l'éducation↓

31 PrED: je veux bien dire ça+ je veux bien dire ça+ je suis ancien de l'université Libanaise mais c'est pas l'université qui a fait de moi un bon enseignant de français↓ C'est surtout des efforts personnels+ c'est surtout des formations+ c'est surtout de stage et une volonté personnelle de faire autrement + de faire mieux↓

Ce qui attire notre attention c'est que, selon ses dires, les universités publiques²⁰⁴ ne peuvent pas former de bons enseignants, parce que le côté didactique y est absent, ce sont seulement les universités privées qui forment les enseignants à l'éducation. Quant au directeur de l'école privée, il ne compte pas seulement sur les diplômes, dans sa stratégie scolaire, mais il exige aussi des stages et des formations pour ses professeurs.

²⁰⁴ C'était la situation avant une dizaine d'année.

A son tour, l'enseignante du privé nous communique le contenu de sa dernière formation en CPLL²⁰⁵ dont le sujet était l'exploitation d'une chanson :

34 PrE2C : vous avez suivi une certaine formation au CPLL pour l'oral avec Mr Samir + session pour l'oral↑

34 PrE2M : oui c'était l'exploitation d'une chanson ↓

Puis, elle évalue la journée pédagogique à laquelle elle a assisté, la trouvant intéressante. Elle pense exploiter la chanson non pour une activité orale mais aussi pour une activité grammaticale et textuelle :

35 PrE2C : est-ce que c'était fructueux pour vous ↑

35 PrE2M : moi j'ai aimé **لأن** **parce que** on peut profiter de la chanson pas seulement comme activité orale mais pour une leçon de grammaire+ pour un thème↓

37 PrE2C : le travail avec Mr Samir c'était l'oral ↑ c'était la chanson ↑ pour aboutir à la production écrite↓ c'était une séquence ↑

37 PrE2M : oui+ oui profiter de la chanson dans tout le sens du mot+ soit en grammaire soit pour écrire un texte

Quant au système évaluatif, le directeur du privé ne l'aborde pas parce qu'il était lui-même coordinateur de français pour plus d'une quinzaine d'années et il a transmis aux professeurs la façon avec laquelle il fallait corriger en exigeant que chaque composition soit munie d'un corrigé détaillé ainsi que d'un barème de notation, il faisait une réunion annuelle au début de l'année et de courts entretiens hebdomadaires ou mensuels selon les besoins.

D'après les propos recueillis, nous pouvons conclure que la stratégie didactique concernant l'enseignement / apprentissage du français diffère d'un secteur à l'autre. A l'école publique rurale choisie, le **professeur de français compétent est un peu rare, l'évaluation manque d'exactitude et de pertinence, la coordination n'est pas suffisante et les formations, quand elles existent semblent non intéressantes.** Or, à l'école privée urbaine choisie, l'enseignant

²⁰⁵ Centre pédagogique lasallien libanais responsable de toutes les formations des coordinateurs, des enseignants qui travaillent dans les sept établissements scolaires sur le territoire libanais.

est obligé de suivre des stages et des formations, le coordinateur joue un rôle actif et le centre pédagogique assure le suivi pédagogique et le contrôle des épreuves d'examens²⁰⁶.

3.6.4. La politique administrative et disciplinaire

D'autres sujets en relation avec l'enseignement des langues ont été abordés, il s'agit de la politique administrative et disciplinaire. Nous allons dans cette partie évoquer l'inspection, la discipline dans les classes ainsi que le recrutement des professeurs de français. Si l'ambiance dans une école n'est pas favorable à l'apprentissage, les apprenants n'arrivent pas à apprendre et leur plurilinguisme sera influencé. L'école appartenant au secteur public rattaché au ministère national de l'éducation se caractérise par la présence d'un directeur, d'un ou de plusieurs surveillants qui sont à leur tour surveillés par un inspecteur, celui-ci visite l'école une ou plusieurs fois par an, il vérifie les horaires, l'emploi de temps de chaque enseignant, consulte les préparations des professeurs et contrôle les tâches administratives du directeur ainsi que la trésorerie. Tout d'abord le directeur PuD constate que l'inspection au lieu de viser le travail pédagogique s'intéresse à ce qu'il appelle les fuites financières :

55 PuED: [...] l'inspection dans les écoles est quasi inexistante excepté pour les affaires financières↓ on ne vient pas pour faire l'inspection du travail pédagogique mais pour chercher les fuites financières à l'école↓

De plus, il dresse une comparaison entre le travail de l'inspection en 1972 et actuellement, jadis les inspecteurs travaillaient autrement, ils consultaient les cahiers de préparation, les cahiers de notes et observaient des cours, tandis que ces jours-ci les vrais inspecteurs n'existent pas :

56 PuED: on vient pour les affaires matérielles+ oui pour des inspections purement financières+ la fois passée+ je lui ai signalé que l'inspection n'existe plus chez nous↓ en 1972+ quand j'étais à Yohmor²⁰⁷ à la Bekaa²⁰⁸ l'inspecteur est entré plusieurs fois chez moi↓ il m'a observé en classe+ a consulté mon cahier de préparation+ mon cahier de notes↓ aujourd'hui+ il n'y a plus d'inspection+ malheureusement+ il n'y a ni vrais inspecteurs ni vrais responsables d'écoles↓[...]

N'oublions pas que la deuxième autorité à l'école publique après l'inspecteur est le directeur qui peut contrôler le travail pédagogique et veiller aussi à établir la discipline, pourtant il nous livre

²⁰⁶ Le directeur de l'école privée exige de tous les coordinateurs d'assurer l'élaboration des épreuves sommatives (2 fois par an) soit en collaboration avec les professeurs de la discipline concernée soit seuls.

²⁰⁷ Village libanais, voir la carte en annexe 7, figure 4.

²⁰⁸ Un gouvernorat, voir la carte en annexe 7, figure 4.

la négligence de ses professeurs qui manquent à leur devoir en s'attardant pour prendre le café ou en laissant les apprenants seuls :

56 PuED:[...] Je ne peux pas me permettre de faire perdre aux élèves leur temps+ quand je remarque qu'un prof a pris son temps pour prendre son café ou ne rejoint pas sa classe à temps+ je suis gêné↓

57 PuED : on n'est pas ponctuel+ les professeurs passent aux toilettes laissant les apprenants seuls en classe+ sachant qu'il n'y a pas de permission pour les passages aux toilettes ↓ [...]

En outre, le directeur PuD critique l'enseignant qui n'arrive pas à maintenir la discipline dans sa classe et, selon lui, cela provient de la façon qu'a le professeur d'animer sa classe et d'expliquer la leçon, ce qui met aussi en lumière son besoin en formation didactique pour pouvoir accaparer l'attention de ses élèves:

56 PuED: [...].c'est que dans les classes+ on me dit que les élèves font du bruit je me moque d'eux et aussi on charge quelqu'un pour repérer les élèves qui bavardent↓ si la classe est équipée d'un poste téléviseur l'élève peut veiller jusqu'au matin parce que ça lui plaît c'est quelque chose qu'il aime↓ si par exemple+ le prof anime la classe de façon attirante et intéressante de façon à gagner l'attention des élèves+ s'ennuieront-ils+ perturberont- ils la classe ↑ sans doute non↓ [...].↓ Supposez que les élèves n'ont pas de parents+ où est ma responsabilité ↑ c'est être à la place de leurs parents↓ mon travail est-il consciencieux ↑ la différence est distinguée quand l'instruction est prodiguée honnêtement+ quand les notes sont bonnes et que les élèves réussissent ++ [...]

Nous remarquons que le directeur dans cette dernière réplique insiste sur l'honnêteté et la conscience comme deux facteurs nécessaires pour exercer la profession d'enseignant. Cette analyse de la part du directeur pourrait insinuer une certaine incapacité de maintenir la discipline ou de changer les conditions dans son école car quand il se trouve devant un professeur qui mérite d'être renvoyé il se sent impuissant surtout si le professeur est membre de son entourage et/ou pistonné. De toute façon, c'est le ministère de l'éducation qui tranche dans une telle affaire, la décision ne revient pas au directeur de l'établissement :

76 PuEC : votre statut de directeur+ quand le prof n'est pas compétent+ vous donne-t-il le droit de le renvoyer ↑

76 PuED : on étudie les inconvénients

77 PuEC : donc + c'est compliqué ↑

77 PuED : je dois faire tout mon possible + pour trouver une issue et je dois tout faire pour régler l'affaire + parce que nous sommes dans le cadre d'un village++ si on était à la ville ça aurait été autrement+ là-bas+ tout le monde peut se débrouiller passer d'une école à une autre+ ici dans le village tout le monde se connaît+ aussi les liens de parenté+ on doit éviter beaucoup de problèmes+ dans la mesure du possible et moi je suis le seul↓ tout peut s'arranger si on travaille sérieusement+ s'il y a de la bonne volonté+ si on ne l'a pas+ rien ne peut fonctionner↓

Enfin, la désignation des professeurs du secteur public dans les écoles est une affaire ministérielle et a besoin d'un décret, indiquant les noms des professeurs qui doivent remplir les tâches dans chaque école. Etre muté d'une école à l'autre n'est jamais facile. Alors, la plupart des professeurs compétents enseigne dans les villes, cela met les directeurs des écoles rurales devant plusieurs solutions regrettables : désigner un professeur cadre de son corps professoral même s'il n'est pas spécialisé en français ou demander un professeur vacataire ou rester sans professeur :

53 PuEC : vous êtes dans un village+ à votre avis+ dans la ville il n'y a pas de licencié en langue pour le français ↑

53 PuED: je crois+ qu'aujourd'hui+ le nombre des licenciés est considérable↓ mais les professeurs essaient d'enseigner dans des écoles proches de leurs domiciles+ et les compétents choisissent des écoles en ville↓ la disposition du professeur à l'école est semblable à celle d'un militaire+ je peux être désigné n'importe où+ mais je peux changer mon lieu de travail selon mes besoins↓ il faut avouer que chaque directeur s'accroche aux diplômés↓ actuellement+ si le directeur est clairvoyant+ il choisit les enseignants qualifiés+ avant de sélectionner les élèves↓ on doit choisir les profs compétents+ il faut s'accrocher aux bons enseignants car la réussite de l'école est conditionnée par ses efforts personnels et sa réussite↓

35 PuED: l'année passée+ on n'a pu assurer un prof de français qu'après deux ou trois mois la rentrée+ il suffit d'accepter d'être prof de français pour signer le contrat↓

Pourtant la stratégie exigée par le ministère de l'éducation qui permet et parfois oblige un professeur cadré à enseigner une discipline qui n'est pas de sa spécialisation est critiquée par PuD :

12 PuED: [...] celui qui a l'intention d'enseigner la langue française n'a pas sa licence d'enseignement+ celui qui a une licence en droit ou en géographie enseigne le français↓ les vacataires+ par exemple+ s'engagent dans les écoles dans le but d'être cadré↓

10 PuED: [...] franchement+ les professeurs de français donnent la langue française malgré eux↓ ce n'est pas un choix+ ils sont obligés d'enseigner le français↓

Le recrutement des enseignants dans le secteur public est lié à la politique ce qui aboutit à une régression du niveau des écoles publiques. PuD nous offre aussi un exemple vécu et personnel celui de sa fille qui, malgré son diplôme d'enseignement en sociologie, enseigne les classes préscolaires :

27 PuEC : comment ↑

27 PuED : l'éducation subit une régression à cause de la politique et je suis surpris qu'on engage un prof d'anglais pour remplir quatre cours+ comme avec D+ El M+ et 8 cours pour deux autres+ au lieu cette matière soit enseignée par le même professeur↓ aujourd'hui+ la politique asservit le corps éducatif pour des besoins électoraux↓ « Mr Khalil+ un professeur+ m'avoua+ d'ici les élections on nous enverra davantage des profs » et la

preuve+ vous connaissez ma propre fille Faten+ elle a eu son diplôme d'aptitude pédagogique de la faculté d'éducation+ avec tous les efforts déployés pour lui donner des heures d'éducation civique on lui a attribué des heures de remplacement+ au premier cycle+ malgré son diplôme d'enseignement !

28 PuEC : quelle classe elle enseigne et quelle matière ↑

28 PuED : elle est au petit jardin²⁰⁹ et donne toutes les matières+ elle assure 24 heures+ elle est là depuis quatre ans↓ elle s'en est largement plainte↓

29 PuEC : elle est diplômée ↑

29 PuED : en 2008 elle a eu+ après avoir suivi des études à la faculté d'éducation+ son diplôme d'enseignement↓ elle est première de sa promotion et on lui confie la PS1↓

Donc, la situation politique actuelle et le pouvoir des politiciens influent sur le niveau de l'enseignement dans le secteur éducatif public puisque le directeur est obligé parfois d'accepter des enseignants non qualifiés :

35 PuED: si c'est un politicien qui l'envoie à l'école et vous savez tout s'enchaîne+ on lui confie n'importe quel poste l'important c'est qu'on lui assure un poste↓ ++ pour le français+ personne+ dans le cadre des écoles publiques+ au cycle complémentaire+ n'à son diplôme+ je parie que personne n'est licencié+ rares sont les profs licenciés↓

Dans l'absence d'enseignants cadrés, les enseignants vacataires²¹⁰ ou contractuels assument cette tâche et sont rémunérés à l'heure, mais sont amplement critiqués par PuD. Plusieurs de ses interactions abordent la situation de ce professeur qui, selon le directeur, ne collabore pas avec ses collègues, ne respecte pas le barème de notation en corrigeant les compositions (21 PuED, 23 PuED), se hâte de terminer son travail en classe et attend la cloche sans rien faire (34PuED). Cependant, le PuD lui attribue des circonstances atténuantes, le vacataire enseigne des matières qui ne relèvent pas de sa spécialisation, il est rémunéré annuellement, le nombre d'heures qu'il peut enseigner est restreint et il pourrait rester 15 ans sans devenir cadre (34 PuED), et enfin PuED affirme que le nombre de professeurs contractuels dépasse les besoins pédagogiques (36PuED).

Avant d'aborder ce sujet au secteur privé, nous allons reprendre les paroles de l'enseignante du privé qui donne son point de vue à l'égard des écoles publiques, qui peuvent faire écho aux aveux du directeur Pud :

49 PrE1C : qu'est ce qui manque à l'école publique ↑

²⁰⁹ Première année de la maternelle.

²¹⁰ Ce professeur fait un contrat annuel avec l'Etat, il travaille à l'heure, le nombre d'heures à enseigner est surveillé par le Ministère de l'éducation et il a la priorité d'être cadré dans le secteur public, soit après un concours soit après une formation pédagogique (voir partie contextuelle).

49PrE1M : peut -être plus de surveillance++ plus de fermeté+ je ne sais pas↓

Quant à la deuxième école appartenant au secteur privé, l'organigramme présente une autre hiérarchie. Le directeur de l'école privée fait partie de la communauté des frères De la Salle, la direction principale se trouve à Beyrouth, elle est dirigée par un coordinateur général du Moyen Orient. Dans chaque établissement scolaire faisant partie des collèges De la Salle ou des frères chrétiens, le directeur est épaulé par des responsables de cycles et par des coordinateurs. Dans l'école choisie, un frère assume les responsabilités du coordinateur des sciences et du responsable des laboratoires dans tout le collège, les autres coordinateurs sont laïcs. Les enquêtés dans ce secteur n'ont pas parlé de la politique administrative et disciplinaire, le responsable de chaque cycle²¹¹ surveille la discipline, le coordinateur qui est un professeur à l'école assure le suivi, ce dernier est épaulé par le centre pédagogique qui exige six réunions annuelles avec tous les coordinateurs de toutes les écoles lasalliennes de la même discipline. Tandis que le recrutement se fait suite à une interview avec le directeur seul ou avec le directeur en présence du coordinateur de la discipline et le responsable religieux.

3.7. Synthèse comparative : le plurilinguisme chez les enquêtés des deux terrains

Comparer les deux terrains d'enquête et faire saillir les différences ainsi que les ressemblances autour du concept du plurilinguisme s'avèrent nécessaire. **Tout d'abord**, le plurilinguisme de la femme et de la mère en particulier dans la société libanaise contribue à la bilinguisme simultanée en langue française chez 50 % des apprenants du secteur privé et chez 17 % des apprenants du secteur public. **Cette précocité d'apprentissage paraît avantageuse dans la mesure où elle collabore à la fluidité d'expression constatée lors des entretiens en langue française**, et contribue à leur **enculturation par l'intermédiaire de la lecture et leur donne une panoplie de choix quant aux pays étrangers dans lesquels ils pourraient étudier ou travailler**. Néanmoins, **l'apprentissage précoce de l'anglais** paraît fructueux aussi puisqu'il assure l'acquisition de la langue anglaise et permet aux apprenants notamment du secteur privé d'avoir l'opportunité de continuer leurs études en anglais à l'université.

²¹¹ Quatre responsables, chacun ayant un bureau, se trouvent tout le long des journées scolaires à l'école.

De plus, le contexte social ou scolaire pourrait contribuer au développement du plurilinguisme ou l'entraver. **La société où vit l'enseignante du secteur public n'accepte pas les « vantards »** qui utilisent la langue française, tandis que celle où se trouve l'école privée semble intéressée par les langues, de sorte que les parents demandent l'enseignement/**apprentissage d'une troisième langue étrangère pour leurs enfants**. De même, l'utilisation de la langue française par le directeur de l'école privée crée **une ambiance francophone à l'école et encourage les apprenants à la pratiquer**, alors qu'au sein de l'école publique le directeur, durant les célébrations officielles, évite d'utiliser l'arabe littéral et le français et les remplacent par l'arabe dialectal, langue quotidienne.

Rappelons que par rapport aux langues utilisées durant les cours de différentes disciplines, **l'arabe littéral est employé majoritairement par le professeur d'arabe durant le cours de l'arabe à l'école publique, tandis qu'il connaît un emploi minoritaire dans le secteur privé cédant la place à l'arabe dialectal**. L'utilisation du **français est imposée à l'école privée** durant les cours consacrés aux disciplines scientifiques ainsi que durant les cours de français, alors que **l'école publique choisie est loin de cette utilisation linguistique** puisque les disciplines scientifiques y sont rarement expliquées en français et les cours de français renferment de multiples alternances en arabe dialectal.

Pourtant, ce métissage linguistique apparaît non seulement durant le cours de français à l'école publique mais aussi à l'école privée. Cela nous permet de classer et d'étudier les types d'alternances en arabe dialectal, celles-ci sont classées en deux catégories, **les macros**, celles qui sont conçues par l'institution pour faciliter les explications de quelques concepts, elles se trouvent notamment en classe de français dans l'école privée. Quant **aux micros alternances** que nous pouvons recenser dans les deux écoles, elles sont fréquemment employées par l'enseignante du public pour la traduction, l'explication et la vérification des acquis des apprenants mais rarement employées par l'enseignante du secteur privé, qui accepte parfois que ses apprenants s'expriment en arabe dialectal pour contrôler leur compréhension et pour concevoir des activités de consolidation des acquis.

L'enseignante du public paraît plus « tolérante » à cause des apprenants qui sollicitent son aide, elle passe à l'arabe dialectal ou les laisse utiliser cette langue pour assurer la communication et une meilleure compréhension mais le fait spontanément sans penser à un suivi cognitif. L'enseignante du secteur public considère que ce plurilinguisme, auquel elle recourt, ne favorise pas l'acquisition de la langue, donc l'enseignement /apprentissage reste stagnant et n'aboutit à aucun progrès. L'apprenant reste figé au pôle de compréhension, il ne pourra pas aboutir au pôle de l'expression, surtout si l'enseignante n'essaye pas de savoir les causes des alternances au sein de sa classe et comment y remédier. C'est pourquoi nous pouvons conclure que **les acteurs du secteur public recherchent la compréhension momentanée, et non l'acquisition des concepts favorisant l'apprentissage ainsi que la réexploitation des acquis dans d'autres situations.**

De surcroît, ce recours à l'arabe dialectal durant les cours de français revient selon les propos des enquêtés de l'école publique à l'incompétence du professeur de français. L'avis du directeur de l'école publique est nuancé, il accuse les professeurs au début puis il les innocent et passe à l'accusation du gouvernement et des responsables qui manquent à leur devoir et n'essayent pas de résoudre les divers problèmes qui accablent les écoles publiques.

Mentionnons aussi que le plurilinguisme déclenche des attitudes positives chez les enquêtés, le considérant comme **une ouverture ou un enrichissement culturel et contribuant à l'amélioration de la vie.** D'autres représentations apparaissent aussi, **le français est relié au snobisme et à la féminité ce qui aboutit à l'évitement de l'emploi du français dans une société virile.** C'est ainsi que le français lié aussi à l'amour n'est plus utilisé par les adolescents qui appartiennent à une société qui trouve que les questions d'amour et de courtoisie rabaisent l'homme oriental. Pourtant d'autres attitudes négatives apparaissent, **jugeant le plurilinguisme comme une menace pour la langue arabe.** Alors que les résultats des examens officiels concernant la langue arabe ne sont pas satisfaisants.

Il est nécessaire aussi de signaler que **le lieu géographique a son impact sur la politique éducative et administrative.** Le secteur public ancré dans le milieu rural endure des **difficultés majeures.** L'enseignant compétent préfère les écoles urbaines et ne choisit pas les villages et les conseillers pédagogiques ou les coordinateurs, envoyés de la part du ministère,

évitent de visiter les écoles lointaines. Puisque le directeur est originaire du village, société fermée, il rencontre des difficultés parce qu'il doit concilier entre deux objectifs : diriger une école où la plupart des professeurs sont du même village et essayer de ne pas les gêner, puisqu'ils appartiennent tous à la même famille. De plus, le lieu rural apparaît démuné selon les propos des enquêtés qui nous décrivent une situation lamentable dans laquelle vivent la plupart des apprenants surtout ceux qui viennent des villages situés aux alentours de l'école. Ces apprenants sont privés de moyens technologiques, de moyens de distraction et de soins familiaux ce qui pousse le directeur à les considérer comme des orphelins.

Enfin, **le directeur de l'école publique critique l'inspection, haute autorité à l'école officielle, de manquer au travail pédagogique et de ne s'intéresser qu'aux affaires financières.** Il se plaint du fait que quelques professeurs manquent à leurs devoirs et en tant que directeur il n'a pas l'autorité nécessaire pour faire face aux transgressions commises par ces professeurs, soit à propos des évaluations soit à propos de leurs préparations. De même, le secteur public souffre d'un manque de coordination et d'échange entre les professeurs ainsi que d'une absence quasi-totale de formations pédagogiques qui, quand elles existent, sont considérées non intéressantes par les enseignantes.

Pourtant le secteur privé ne connaît pas ces difficultés, d'après les propos de nos enquêtés, des formations et des stages sont imposés par la direction qui possède un centre pédagogique situé à Beyrouth et dirigé par un didacticien professeur universitaire. Les coordinateurs pour chaque matière se trouvent à l'école et assurent le suivi détaillé du parcours scolaire et la discipline est surveillée par les responsables des cycles.

Dans les deux terrains, même si le secteur privé paraît favorisé, **l'enseignement de l'oral** ne semble pas simple et d'après les réponses recueillies, il **connaît plusieurs obstacles et déclenche des attitudes négatives de la part des enquêtés** d'autant que l'écrit semble trôner sur les préoccupations de nos interviewés comme nous allons le constater dans la partie suivante. Celle-ci braque la lumière sur la place de l'oral ainsi que celle de l'écrit, durant les cours de français, d'après les propos des interviewés.

4. L'écrit et l'oral : attitudes et choix des enquêtés

Visant l'enseignement de l'oral dans notre présente recherche, nous avons posé à nos enquêtés des questions autour de l'oral ainsi que de son rapport à l'écrit. Nous avons recueilli les avis des apprenants, des directeurs ainsi que ceux des enseignantes et nous les avons répertoriés en deux rubriques relatives aux deux terrains d'enquête, le secteur public et le secteur privé, afin de pouvoir les comparer. Nous allons analyser dans chaque rubrique les représentations que possèdent les interviewés envers l'oral et/ou l'écrit. Ensuite, nous étudions les motifs qui sont à la base de la préférence de l'écrit ou celle de l'oral chez tous les enquêtés qui évoquent parfois les difficultés découlant de leur enseignement/ apprentissage. Enfin, nous abordons la vision des enseignantes à propos de la préférence de leurs apprenants pour les comparer avec leurs choix réels et nous clôturons cette quatrième partie de l'analyse des entretiens semi-directifs par une synthèse comparative détaillée.

4.1.Le secteur public

L'analyse des entretiens avec les interviewés du secteur public a mis en relief plusieurs idées directrices comme la priorité de l'écrit chez les uns, les apports fructueux de l'apprentissage de l'oral chez les autres ainsi que les difficultés de l'enseignement/ apprentissage de l'oral.

4.1.1. Les représentations de l'oral et de l'écrit

La représentation est prise en considération par la didactique des langues-cultures et par la didactique du FLE

« dans l'observation des situations d'enseignement-apprentissage d'une part (représentations de la langue elle-même et de cet enseignement-apprentissage qu'ont les parents, les apprenants, les enseignants, les décideurs concernés et qui pèsent lourdement sur sa mise en œuvre et son déroulement mêmes), et donc dans la programmation de politiques linguistiques et éducatives, et d'autre part dans les principes didactologiques avancés » (Cuq, 2003 : 216).

Ce qui implique un traitement pédagogique adéquat parce que les représentations « figées, fossilisées » sont susceptibles parfois d'enfermer les enseignants ou même les responsables d'une école dans « une pseudo-connaissance » qui se répercute négativement sur l'enseignement-apprentissage. Lors des entretiens, quelques interviewés en répondant aux questions laissent transparaître une certaine conception propre à eux concernant l'oral ou l'écrit. Tout d'abord,

nous remarquons que pour le directeur de l'école publique, l'oral consiste à réciter un poème et il affirme la relation de cause à effet entre l'acquisition de la lecture et celle de l'écriture, selon lui, la compétence de la lecture aboutit à celle de l'écriture :

50 PuEC : **quel est selon votre opinion** ↑

50 PuED: **celui qui ne sait pas lire ne sait pas écrire en principe+ mais au troisième cycle l'écrit est de rigueur+ je ne peux pas évaluer un élève qu'aux examens+ au troisième cycle on évalue l'oral et l'écrit si l'élève sait lire un poème et il est incapable d'écrire+ quel est le résultat des efforts déployés** ↑

Ainsi, pour le directeur de l'école publique, le rôle de l'oral consiste à être au service de l'écrit.

A son tour, PuM déclare que si les élèves ne savent «ni dire ni lire » ils ne peuvent pas écrire, pour elle, « lire » relève de l'oral, puisqu'en énumérant les activités orales, elle cite « lire un texte ». De même, pour PuM, l'explication d'un texte écrit constitue une activité orale puisqu'elle pose des questions aux apprenants pour vérifier leur compréhension :

2 PuE1M : [...] si les élèves ne savent ni dire ni lire comment il va savoir écrire ↑ j'insiste **donc** sur l'oral↓ le document sonore+ **je l'exploite+ je fais des** débats+ des conversations↓ **je demande de lire le texte et je donne des questions** à choix multiples **et je pose incessamment des questions↓ je leur donne le texte à lire chez eux et puis je leur demande la question concernant le thème +** « de quoi s'agit-il dans ce texte↑ et cette question+ » je la pose avant d'aborder le texte pour vérifier ce qu'ils ont appris à la maison+ **s'ils comprennent ce qu'ils lisent ou non**↓

Un deuxième exemple prouve qu'elle considère la lecture d'un texte comme une activité orale quand elle aborde l'annulation des activités à cause de la grève. Elle dit qu'elle n'annule pas des activités écrites, elle laisse tomber l'oral qui est, selon elle, la lecture d'un texte, alors que pour elle, l'écrit est la production écrite et les caractéristiques des types de textes :

8 PuE2C: puisqu'il y avait beaucoup de grève tu as annulé plusieurs activités est-ce que la priorité c'est l'écrit ou l'oral ↑ quand vous annulez une activité+ vous annulez l'oral ou l'écrit ↑

8 PuE2M : **هذا ڤبۇڭا ڤبۇڭا ڤبۇڭا c'est-à-dire ça par exemple** Ecriture **ڤبۇڭا ڤبۇڭا ڤبۇڭا je ne fais pas** je ne laisse pas tomber↓ L'écrit ... **ڤبۇڭا ڤبۇڭا ڤبۇڭا parce que c'est-à-dire par exemple** selon les textes descriptifs narratifs je ne peux pas continuer ... cette année même je n'ai pas donné dossier 7 et 8+ **ڤبۇڭا je leur ai donné** suite d'un récit+ texte injonctif+ descriptif+ argumentatif et texte poétique↓

9 PuE2C: donc vous avez travaillé tout à l'écrit ↑

9 PuE2M : oui j'ai donné tout à l'écrit + parfois en lecture je laisse tomber+ à l'écrit je ne tombe rien↓

11 PuE2C: vous avez dit que vous laissez tomber parfois la lecture ↑

11 PuE2M : parfois la lecture **ڤبۇڭا ڤبۇڭا ڤبۇڭا** **oui** chaque dossier contient 3 textes de base parfois je prends une↓ parfois+ **ڤبۇڭا ڤبۇڭا ڤبۇڭا par exemple** selon l'importance

Donc, les représentations de nos deux interviewés du secteur public de l'enseignement apprentissage mettent en lumière une conception traditionnelle de l'enseignement de l'oral. Tout d'abord, quand l'oral est « *constitué de quelques activités traditionnelles facilement identifiables, lecture à haute voix, récitation* » (Perrenoud, 1991 : 23), il est appelé oral traditionnel. De plus, c'est indispensable de souligner que la lecture « *est une activité langagière généralement située dans le champ de l'écrit, puisqu'elle consiste à comprendre un texte écrit pour s'informer, se former ou se divertir* » (Weiss, 1991 : 165), ainsi la lecture à haute voix, l'oralisation de l'écrit, visant la compréhension du texte se classe dans le domaine de la compréhension de l'écrit.

En outre, la lecture « orale » d'un texte écrit à haute voix peut « *faire l'objet d'une interprétation orale, où le travail de la voix de la posture ou du geste vient renforcer le contenu du message et lui donne vie* » (Weiss, 1991 : 167), elle constitue une activité pour apprécier le degré de maîtrise de la lecture. Il s'en suit donc que la lecture à haute voix mentionnée par PuM ne constitue pas une activité d'expression orale, elle est classée dans la rubrique de l'apprentissage de l'articulation et de la prononciation, et si elle pose des questions de compréhension à la suite de la lecture aux apprenants pour vérifier s'ils ont compris ce qu'ils ont lus, cette lecture est classée dans le cadre de la compréhension de l'écrit.

Enfin, lorsque l'oral est enseigné par l'intermédiaire d'un poème et d'une lecture, il ne peut pas être le pont vers l'acquisition de la compétence de la communication orale parce que « *ce n'est pas le pauvre exercice de la récitation apprise par cœur ou de la lecture d'un texte qui peut prétendre doter l'individu d'une quelconque compétence de communication* » (Bellenger, 1996 : 56). Ce qui nous amène à conclure que les apprenants dans cette école pourraient être privés de cette compétence communicative. Ainsi, « *rien n'autorise à considérer la maîtrise de l'écrit comme une simple conséquence de la maîtrise de l'oral ou inversement* » (Perrenoud, 1991 : 40) ce qui signifie aussi que l'acquisition de la compétence orale chez l'apprenant n'entraîne pas la maîtrise de l'écrit comme l'a suggéré le directeur de l'école publique.

4.1.2. *Motifs de la préférence des apprenants selon la vision de leur enseignante*

A la question qui cible la préférence des apprenants pour l'oral ou pour l'écrit, leur enseignante PuM affirme que ses apprenants préfèrent l'écrit parce qu'ils sont faibles à l'oral, cette priorité,

selon l'enseignante, ne provient pas du fait que ces activités écrites les intéressent mais parce que, leur faiblesse à l'oral les pousse à choisir l'écrit :

3 PuE1C : les élèves préfèrent l'oral ou l'écrit à votre avis↑

3 PuE1M : **personnellement+ je crois que non+ car ils sont très faibles à l'oral+ je sens qu'ils sont très faibles↓ aussi j'ai des problèmes avec les enseignantes sur ce point↓ depuis le début de l'année+ on traite la même question ++ de quoi s'agit-il dans ce texte↑ + ou de qui ou de quoi parle R-t-on dans le texte↑ ils me répondent + « il parle dans ce texte de... »↓ je leur dis non « il »↓ je leur corrige en leur expliquant que dans l'emploi de "de quoi" il s'agit d'une chose↓ + l'élève ne sait pas répondre à l'oral donc il n'a pas compris la question↓ Je discutais avec une enseignante à propos de la faiblesse des élèves à l'oral+ que les élèves ne savent pas répondre ou bien qu'elles négligent l'étape orale↓ je pense que c'est l'enchaînement+ ces élèves arrivent en EB7 et ce n'est pas à moi de... ++ sachant que je fais tout mon possible pour lui expliquer et s'il ne comprend pas ... je ne sais pas...**

L'enseignante PuM essaye d'analyser la cause de la faiblesse des apprenants à l'oral, elle déclare que cette faiblesse provient de la stratégie des enseignants des classes précédentes qui ne favorisent pas la pratique de la langue française. Elle explique que les apprenants n'arrivent pas à comprendre les questions simples posées en classe, cela résulte de l'absence de progression et de la négligence de l'oral de la part des autres enseignantes. Donc, l'enseignante du public explique que ses apprenants choisissent l'écrit à cause de leur faiblesse à l'oral qui dérive d'une carence en stratégie pédagogique comme l'absence de coordination et de progression. Ce qui nous laisse déduire d'après ses aveux que l'enseignement / apprentissage de l'oral présente plusieurs entraves vécues dans sa classe.

La première entrave dans la pratique de l'oral, selon PuM, réside dans le niveau faible des apprenants qui n'arrivent pas s'exprimer verbalement. Pour évoquer le comportement des apprenants lors des séances de l'oral, PuM constate leur compréhension mais leur incapacité à formuler une phrase en langue française, ils veulent participer mais ils utilisent l'arabe dialectal :

15 PuE2C: comment tu trouves la réaction ou la motivation des élèves durant les périodes de l'oral ↑ est-ce qu'ils paraissent plus intéressés qu'à l'écrit ↑

15 PuE2M : **كَلِّمْنِي الآنَ maintenant quand c'est** activité orale je trouve qu'ils comprennent + mais ils ne peuvent pas se répondre en français **لكنهم لا يستطيعون التحدث بالعربية c'est-à-dire ils sont** dans l'assiette du sujet mais ils ne peuvent pas s'exprimer ils essaient de lever le doigt et parler en arabe **لكنهم لا يستطيعون التحدث بالعربية c'est-à-dire+** ils ont compris mais ne savent pas s'exprimer↓

Les apprenants arrivent à assimiler mais se trouvent dans l'incapacité de s'exprimer, cela est fréquent parce que « *tout le monde s'accorde à reconnaître que l'on peut comprendre beaucoup plus de discours qu'on est capable d'en produire* » (Carette, 2008 : 148). En outre, PuM évoque

la capacité qu'ont les apprenants de lire un texte ou de réciter un poème sans en comprendre le contenu :

22 PuE2M : **كَيْفَ كُنْتُ** maintenant je ne sais pas+ peut être elle reflète+ poésie pas de questions + **كَيْفَ كُنْتُ** peut-être il est très intelligent+ peut-être il étudie mais il ne sait pas exprimer lecture il parle très bien mais demande lui+ il ne peut pas répondre **كَيْفَ كُنْتُ** pourtant il a lu la lecture+ il lit très bien+ pas de faute+ mais ne comprend pas [...]

Alors, l'enseignement / apprentissage paraît difficile comme l'avoue PuM qui constate qu'une bonne déclamation chez l'apprenant, quand il lit en classe, n'indique pas une compréhension de sa part. La deuxième entrave de l'oral, apparaît aussi lorsqu'elle se réfère à son époque où l'enseignement / apprentissage du français ne ciblait que « lire et écrire » alors qu'aujourd'hui « écouter comprendre exprimer puis lire » en constituent les objectifs. Outre le fait que cette comparaison laisse apparaître un changement dans le domaine de l'enseignement / apprentissage de la langue française, la stratégie des enseignants des classes précédentes ne contribuerait pas, selon elle, à la pratique de la langue française, surtout si le niveau des apprenants est hétérogène :

18 PuE2C: pourquoi ↑

18 PuE2M : **كَيْفَ كُنْتُ** maintenant la faiblesse n'est pas de EB7↓ lorsque j'étais en train d'apprendre le français+ **كَيْفَ كُنْتُ** c'était bénéfique est de savoir lire et écrire **كَيْفَ كُنْتُ** maintenant la nouvelle méthodologie+ écouter comprendre exprimer puis lire+ mais ça c'est très difficile parce que c'est année primaire comme les jardinières²¹² chez nous+ « demande lui comment tu t'appelles ↑ »+ il ne sait pas répondre+ c'est la faute des profs et années précédentes↓ c'est pas ma faute ils arrivent chez moi ils ne peuvent pas s'exprimer en français **كَيْفَ كُنْتُ** et aussi ce n'est pas la faute des élèves parfois **كَيْفَ كُنْتُ** il y a décalage entre les élèves↓

Cette allusion de sa part à la nouvelle réforme qui a introduit l'oral dans le curriculum libanais souligne le changement didactique auquel les enseignantes ne sont pas préparés. Le curriculum du ministère de l'éducation affirme que « *l'enseignement du français doit contribuer, à l'amélioration de la compétence de communication, à l'acquisition des méthodes de travail et de réflexion et d'une culture ouverte au monde contemporain* » (1997 : 103). Cela n'est pas simple à réaliser, il nécessite un itinéraire de travail organisé et suivi. L'enseignante PuM, après avoir étudié la situation de l'enseignement / apprentissage de l'oral dans son école, mettant en lumière le niveau hétérogène des apprenants, leurs difficultés dans l'expression et la compréhension orales ainsi que l'absence de progression, s'auto évalue car elle voulait savoir si « c'est sa faute » ou si c'est « sa méthode » qui sont à l'origine de cette lacune à l'oral chez ses apprenants :

²¹² Les enseignantes à la maternelle.

22 PuE2M : **بِتَشْفِكْ** maintenant je ne sais pas+ peut être elle reflète+ poésie pas de questions + **يُفْهِمُ** peut-être il est très intelligent+ peut-être il étudie mais il ne sait pas exprimer lecture il parle très bien mais demande lui+ il ne peut pas répondre **يَغْأَسِي** pourtant il a lu la lecture+ il lit très bien+ pas de faute+ mais ne comprend pas + je ne sais pas si c'est ma faute+ ou bien ...

23 PuE2M : **يَقْ** c'est-à-dire par rapport à moi+ je ne trouve pas de difficultés de donner ou bien de s'exprimer mais je ne sais si la façon ou bien si la méthode **يَقْ** par exemple que je fais cette compréhension orale si elle est vraie ou fausse

Son aveu atteint son paroxysme quand elle avoue qu'elle enseigne selon l'ancienne méthodologie tout en affirmant les efforts déployés pour améliorer son enseignement, elle sent, comme nous avons mentionné précédemment, qu'elle a besoin de formations pédagogiques efficaces (29PuE2M) puisque les formations auxquelles elle a assisté n'étaient pas intéressantes et ne ciblaient pas l'enseignement de l'oral :

24 PuE2M : **يَقْ** par exemple oui+ vous êtes assisté chez moi est ce que la méthode comme compréhension orale **يَقْ** par exemple que je donne est correcte moi j'enseigne le français de l'ancienne méthodologie je fais tout possible personnel pour être dans la méthodologie nouvelle mais j'ai fait des séances pédagogiques²¹³

Pour PuM l'enseignement de l'oral se heurte à plusieurs difficultés, le niveau faible des apprenants, l'absence de coordination entre les classes et la méthodologie traditionnelle adoptée. Donc, cette méthode traditionnelle basée sur la récitation des poèmes, sur la lecture à haute voix ne pourrait pas aboutir à l'acquisition de la compétence de communication orale. Par conséquent, l'enseignante se sent démunie de stratégies pouvant l'aider à appliquer la nouvelle réforme, elle se sent devant une impasse, et reconnaît avoir besoin de formations notamment dans le domaine de l'oral. Après avoir évoqué le choix prétendu des apprenants selon la vision de leur enseignante **PuM**, nous allons analyser les choix réels des enquêtés ainsi que leurs attitudes envers l'oral et/ou l'écrit ; nous commençons par les attitudes approbatives que l'oral a suscité chez nos interviewés.

4.1.3. *Le choix et la préférence de quelques enquêtés pour l'oral*

Tout d'abord, l'enseignante du secteur public **PuM** affirme, au début de son interaction, qu'elle accorde la même importance à l'oral et à l'écrit, puis elle opte pour l'oral, elle le trouve plus

²¹³ Session au centre de formation continu qui assure les formations des professeurs du secteur public.

« efficace » et même plus « intéressant » que l'écrit, dans la mesure qu'il constitue la voie par laquelle l'apprenant peut acquérir la compétence écrite :

2 PuE1C : vous préférez enseigner l'écrit+ la compréhension de l'écrit+ l'expression écrite où vous préférez l'enseignement de l'oral+ tout ce qui est en rapport avec l'oral↑

2 PuE1M : **non+** j'insiste sur tous les parties **à toutes les activités pour l'écrit et l'oral↓ je me donne à la** compréhension orale **comme à la** compréhension de l'écrit **car** pour arriver à l'écrit+ vous allez insister sur l'oral **qui est beaucoup plus efficace↓ l'oral est plus intéressant↓** si les élèves ne savent ni dire ni lire comment il va savoir écrire ↑ j'insiste **donc** sur l'oral↓ le document sonore+ **je l'exploite+ je fais des** débats+ des conversations↓[...]

De plus, d'après les réponses recueillies de la part des apprenants, nous constatons que l'oral engendre plusieurs attitudes approbatives. Les apprenants du secteur public paraissent intéressés par l'oral, trois enquêtés optent pour l'oral. **PuA19** constate que l'oral lui permet de devenir plus fort en langue française à l'école ainsi qu'en société, elle peut profiter de ses acquisitions scolaires dans la vie quotidienne :

32 PuEC : **vous aimez parler le français pendant sa période** ↑

32 PuEA19 : **oui+ beaucoup** ↓

34 PuEC : l'oral ↑ **pourquoi** ↑

34 PuEA19 : **parce que l'oral je l'écoute+ ça m'aide à devenir forte à l'oral+ et si je l'entends quelque part+ je peux le comprendre↓**

Alors, évoquant l'oral en classe, PuA19 insiste sur l'écoute qui est susceptible d'améliorer son niveau en français, et qui la rend prête à la compréhension de l'oral dans une autre situation sociale. En troisième lieu, **PuA1** constate qu'il n'a pas bien appris le français pour pouvoir communiquer mais il préfère l'oral parce qu'il le comprend mieux et parce que l'enseignante le fait souvent en classe :

33 PuEC : **tu aimes communiquer en français↑**

33 PuEA1 : **je n'ai pas encore tout à fait appris le français↓**

35 PuEC : **pourquoi l'oral↑**

35 PuEA1 : **parce que Mme M. le fait souvent↓**

36 PuEC : **tu préfères l'oral+ tu sens que par l'intermédiaire de l'oral tu apprends mieux que par l'écrit↑**

36 PuEA1 : **oui↓**

37 PuEC : **donc tu préfères l'oral↑**

37 PuEA1 : **oui+ parce que je le comprends mieux↓**

En dernier lieu, pour **PuA12** le cours de français lui offre l'occasion d'apprendre une langue, pour lui, l'oral est plus facile que l'écrit, cette facilité provient de sa voie d'acquisition qui est la mémorisation :

31 PuEC : **seulement pour la prof ↑ tu aimes la période de français+ c'est parce que tu es obligé de suivre le cours ↑ ou pour t'instruire ↑**

31 PuEA12 : **j'aime apprendre le français pour savoir une langue ↓**

34 PuEC : **pourquoi ↑**

34 PuEA12 : **parce qu'on retient et c'est plus facile que d'écrire↓**

Nous pouvons constater que trois apprenants préfèrent l'oral qui peut assurer l'acquisition d'une langue et offrir la possibilité de communiquer en français dans un autre contexte que le contexte scolaire et il paraît plus facile que l'écrit puisqu'il est basé sur la mémoire. Donc, l'allusion à la mémorisation de la part de l'apprenant fait écho à la méthode traditionnelle suivie par l'enseignante pourtant l'apprenant n'est pas gêné car il sent que le fait de mémoriser lui offre la possibilité d'apprendre une langue. En outre, l'oral se développe par l'écoute, « *cette compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable* » (Porcher, 1995 : 45), sans laquelle l'apprenant n'apprendra pas la langue, puisque l'oral constitue le socle de l'apprentissage d'une langue. Maîtrisé, il dote l'apprenant d'un savoir individuel qui lui procure une certaine confiance dans la société et, selon **PuM**, il constitue un pont pour accéder à l'écrit.

4.1.4. *La priorité de l'écrit pour quelques interviewés*

L'écrit paraît prioritaire pour le directeur et pour deux apprenants. L'école publique qui constitue l'un de nos deux terrains est composée de 3 cycles : préscolaire, primaire et complémentaire, cela signifie que les apprenants en dernière classe de cette école doivent présenter un examen officiel du Brevet. **Le directeur PuD** s'intéresse aux résultats de cet examen qui assurent la renommée de son école dans sa région et constituent les critères selon lesquels les écoles publiques sont évaluées pédagogiquement au Liban. C'est pourquoi PuD s'intéresse à l'écrit, avec ses deux domaines, l'expression et la compréhension, puisque c'est seulement l'écrit

qui est noté à l'examen officiel tout en insistant sur l'aboutissement de l'acte d'enseignement/apprentissage qui est, selon lui, la production à l'écrit²¹⁴:

51 PuEC : **au complémentaire la note vous est-elle importante** ↑

51 PuED : **au complémentaire + c'est l'expression et la compréhension écrites qui m'importent davantage parce que c'est l'écrit qui est noté à l'examen officiel** ↓

Il ajoute que réciter un poème est insignifiant si l'apprenant n'aboutit pas à une production écrite. Ainsi, **PuD** attribue une priorité à l'écrit et particulièrement à la production écrite dans l'enseignement /apprentissage de la langue française puisque réussir à l'écrit à l'examen officiel constitue le couronnement de tous les efforts déployés durant les cours de langue tout au long des années d'apprentissage, c'est pourquoi il dévalorise tout ce qui ne relève pas de l'écrit. Pourtant il n'est pas le seul à préférer l'écrit dans le secteur public. Deux apprenants déclarent préférer l'activité écrite durant le cours d'apprentissage de la langue française. **PuA13**, tout en répondant aux questions de l'entretien en français avec un pourcentage de 97.2%, avoue son amour pour la langue française parce qu'il a la capacité de s'exprimer verbalement en classe, et en dépit de ce potentiel, il formule sa préférence pour l'écrit :

32 PuEC : est-ce que vous aimez les cours de français ici ↑

32 PuEA13 : oui ↓

33 PuEC : pourquoi ↑

33 PuEA13 : car je peux parler en français ↓

34 PuEC : j'ai remarqué que vous paraissez content en parlant ↑

34 PuEA13 : oui ↓

35 PuEC : comme vous venez de dire vous aimez le français et vous aimez parler ↓ mais quelles sont les activités que vous préférez durant ce cours là ↓ les activités orales ou les activités écrites ↑

35 PuEA13 : écrites ↓

Il en est de même pour le deuxième apprenant **PuA20** qui préfère l'écrit qui lui procure la possibilité d'une compréhension plus aisée que celle de l'oral, peut-être parce que l'écrit est apte à lui offrir un moment de réflexion :

26 PuEC : **quelle** activité **tu aimes le plus pendant le cours de français** ↑ ...

26 PuEA20 : l'activité écrit

27 PuEC : plus que l'orale ↑

27 PuEA20 : oui

²¹⁴ L'examen de brevet cible la compréhension et la production écrites.

28 PuEC : pourquoi ↑

28 PuEA20 : je sens que je comprends plus à l'écrit ↓

Nous pouvons dire que la **préférence pour l'écrit** découle de plusieurs motifs. Tout d'abord, le directeur aspire à de bonnes notes à l'examen officiel qui cible seulement l'écrit afin de décrocher des réussites ou des mentions, tout en ajoutant que c'est la capacité de l'écriture qui démontre la compétence de l'apprenant. Alors que les apprenants optant pour l'écrit sont guidés par deux choix qui pourraient être la sécurité et la satisfaction. L'écrit offre, à l'apprenant, un laps de temps et un intervalle de réflexion qui l'épaulent dans la compréhension et l'expression et lui évite l'embarras de la communication directe :

« les échanges oraux mettent davantage en jeu l'image de soi car ils exposent la personnalité des locuteurs immédiatement et brutalement [...], celui qui parle est parfois inhibé à l'idée de montrer une voix éraillée, des phrases inabouties, un texte peu audible ou incompréhensible » (Besson, 1999 : 42).

De plus, préférer l'écrit de la part d'un apprenant capable de répondre en français traduit implicitement son désir de réussir. En effet, l'écrit est le seul à être évalué aux examens officiels, au brevet et en classes terminales, et c'est la réussite à l'écrit qui est susceptible de qualifier l'élève comme compétent en français.

Avant de passer à la comparaison entre le choix réel des apprenants et celui mentionné d'après leur enseignante, nous évoquons le choix de tous les enquêtés. Le directeur PuD opte pour l'écrit, l'enseignante, pour l'oral et l'écrit, au début, puis elle formule sa préférence pour l'oral, tandis que trois apprenants choisissent l'oral, deux préfèrent l'écrit et un apprenant ne précise aucun choix. L'apprenant PuA17 mentionne son intérêt pour l'oral et pour l'écrit, cette abstention du choix de sa part pourrait mettre en lumière non seulement son intérêt pour le français, puisqu'il l'emploie durant l'entretien avec un pourcentage de 90 % mais aussi sa conviction que la langue est non décomposable et qu'il ne rencontre de difficultés ni à l'oral ni à l'écrit. Enfin, l'écrit contribue à faciliter la compréhension du français plus que l'oral pour ceux qui l'ont choisi, alors que l'oral offre l'opportunité d'apprentissage et de compréhension de la langue française pour ceux qui l'ont préféré.

4.1.5. Comparaison entre le choix des apprenants et celui de leur enseignante

L'enseignante PuM déclare que ses apprenants vont opter pour l'écrit, elle justifie son choix en dressant une liste de différentes causes qui sont à la base de la faiblesse des apprenants à l'oral, alors qu'elle n'aborde pas le comportement de ses apprenants durant les séances de l'écrit. Alors que réellement, 50 % des apprenants (PuA1, PuA12, PuA19) choisissent l'oral, 16.6 % (PuA17) choisit l'oral et l'écrit et 33.3 % (PuA13, PuA20) optent pour l'écrit. Ce qui laisse transparaître un gap entre le point de vue de l'enseignante et ceux des apprenants. La préférence de l'oral de la part des apprenants malgré la situation linguistique lacunaire décrite par PuM nous invite à réfléchir sur l'origine de cette priorité. L'enseignante « tolérante » et permissive, accepte que ses apprenants utilisent l'arabe dialectal durant les cours de l'oral en français pour pouvoir transmettre leurs idées. Elle leur accorde la parole et malgré leur défaillance lexicale, elle les écoute, ce qui aboutit à une certaine valorisation de leur propos voire de leurs personnes. Alors, lorsque l'apprenant se sent sécurisé à travers le passage à sa propre langue, il pourra profiter du cours de l'oral pour se défouler. Nous avons vu dans les parties antérieures que la plupart des apprenants de l'école publique sont issus des milieux défavorisés, musulmans et chrétiens, ils sont délaissés par leur famille d'après le directeur.

Ainsi, la parole tout en extériorisant la pensée des apprenants soit en arabe dialectal soit en français, leur offre une certaine occasion de s'exprimer et une affirmation de leur présence, parce que pour l'apprenant « *ce qui rend une conversation intéressante [en classe], c'est le fait d'y participer* » (Cornaire & Germain, 1998 : 155). Enfin, l'enseignante en faisant son choix dévoile sa propre pensée et souligne sa façon de réfléchir, la non compétence à l'oral pour elle, pourrait enfermer la personne dans un mutisme car la parole « *engage et met en scène le sujet qui parle et à qui la parole s'adresse* » (Bouchard, 1977 : 56).

4.1.6. Synthèse : l'écrit et l'oral dans le secteur public

Les entretiens avec les enquêtés du secteur public nous offrent une panoplie d'informations concernant l'écrit et l'oral, nous allons les résumer dans ce qui suit. **En premier lieu, le directeur PuD semble avoir un seul objectif : la réussite des apprenants à l'examen officiel,** c'est pourquoi il s'intéresse exclusivement à l'écrit qui est le seul à être évalué. Ce qui souligne que sa stratégie pédagogique est momentanée, circonstancielle et ne vise qu'un avenir proche : la

réussite à l'écrit au brevet et non l'acquisition de la compétence orale pour toute une vie. En deuxième lieu, **l'enseignante avoue qu'elle suit la méthodologie traditionnelle et dévoile son besoin d'être formée. Elle est consciente de l'intérêt de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une langue mais elle ne se sent pas prête à l'enseigner**, faute de formations pédagogiques. En classe, nous avons constaté qu'elle use des alternances comme des « bouées transcodiques » pour atteindre les rives du sens mais sa méthode d'enseignement est, selon elle, inefficace en ce qui concerne l'apprentissage de la langue française, elle est semblable à des rames inefficaces et par conséquent elle n'arrive pas à avancer. Enfin, **l'oral intéresse les apprenants puisqu'il leur offre l'opportunité d'apprentissage et de compréhension d'une langue alors que l'écrit, avec le laps de temps sécurisant qu'il procure, offre une facilité de compréhension.**

4.2. Le secteur privé

Après avoir abordé le rapport entre l'écrit et l'oral chez les interviewés du secteur public, nous passons au deuxième terrain de notre enquête : le secteur privé. Nous débutons l'itinéraire de l'analyse par les représentations des interviewés, leur choix ainsi que leur préférence pour aboutir à une comparaison entre le choix réels des apprenants et la vision de leur enseignante.

4.2.1. Les représentations de l'oral et de l'écrit

Le directeur de l'école privé PrD fait l'éloge de l'oral comme du système le plus efficace à l'enseignement /apprentissage de la langue française, il met l'accent sur l'intérêt de l'oral dans l'apprentissage des langues à la fois dans sa vie professionnelle et personnelle. Il avoue que l'oral joue un rôle important dans l'acquisition d'une langue, c'est par l'intermédiaire des « lectures et des chansons » voire ses « efforts personnels » qu'il a appris le français devenu plus tard sa « langue de spécialisation » :

2 PrEC : comment les avez-vous apprises ↑

2 PrED: c'est l'école+ c'est vrai mais aussi + c'est des efforts personnels je puis dire les lectures et aussi les chansons+ lecture et chanson ↓

1 PrED: moi +donc ↓ outre l'arabe langue maternelle c'est ++ je pratique très bien disons l'anglais avec le français qui est aussi ma langue de spécialisation↓

Le directeur **PrD** ajoute aussi que la voie qu'il choisit pour son apprentissage de la langue française est celle de l'oral :

3 PrEC : alors+ vous avez suivi le chemin de l'oral ↓
3 PrED: l'oral essentiellement+ l'oral essentiellement ↓

Selon lui, l'oral doit primer sur l'écrit dans l'apprentissage d'une langue. Il étaye sa position en se basant sur l'ordre de l'acquisition des aptitudes communicatives langagières, puisqu'on apprend à parler avant d'écrire :

28 PrEC : bon+ d'après vous l'oral et l'écrit ont-ils la même importance ↑
28 PrED: maintenant+ moi je trouve que l'oral doit primer sur l'écrit+ même disons dans l'ordre d'acquisition donc+ des aptitudes de communication langagière l'oral prime↓ avant de pouvoir écrire correctement+ on peut s'exprimer à l'oral et il y a les petits qui ont 3 + 4 ans [...] ²¹⁵

Les propos du directeur nous font penser à celles de Léon qui affirme que « *l'oral est le code linguistique le plus important, non seulement parce qu'on l'acquiert en premier mais aussi parce qu'il est le seul qui soit indispensable aux sujets parlants* » (Léon, 1977 : 9).

En outre, le directeur **PrD** constate que les apprenants avant la classe d'EB7 s'expriment aisément en français et ne sont pas embarrassés par leurs erreurs. A l'âge de 12 ans, en classe d'EB7, ils changent d'attitude :

19 PrED: jusqu'à la 6^e et là c'est un phénomène de culture et de civilisation jusqu'à la 6^e ils veulent bien et ils sont vraiment très chauds et franchement+ je les écoute qui parlent tout le temps en français avec leurs fautes assez souvent donc remarquées↓ mais à partir de la 6^e quand ils ont donc déjà 12 ans on remarque un phénomène inverse↓

Pour remédier à ce « phénomène inverse » causé par la peur d'être critiqué par les autres, le directeur propose de varier les activités de l'oral, il essaye de trouver une solution à ce changement de comportement verbal chez les apprenants à l'oral, il essaye de trouver des situations pour débloquent leur parole, et selon lui, cela pourrait être réalisable par l'intermédiaire des activités et des documentations variées :

23 PrED: varier les activités+ voilà toute sortes de documentations+ toutes sortes d'outils[...] + même si eux ils ne prennent plus l'initiative ou ils n'osent pas donc s'exposer au voyeurisme donc au regard un peu mal sain des autres↓ à cet âge enfin à tous les âges de la vie+ le regard de l'autre est déterminant+ à cet âge parce qu'ils sont très fragiles↓ ils ne peuvent pas affronter ce regard↓ je crois qu'il ne faut pas surtout pas se laisser décourager+ parce que même s'ils sont un peu passifs+ donc ils accumulent parce qu'il viendra le moment où ils doivent s'exprimer parce

²¹⁵ Nous avons choisi de mettre [...] à la place des phrases non citées de la réplique qui ne sont pas ciblées par l'analyse, surtout si nous allons citer les éléments relevés de cette même réplique dans un autre paragraphe de l'analyse, nous avons opté pour ce choix afin de ne pas gêner le lecteur à lire la même réplique plusieurs fois.

que face à eux il y a un frère espagnol²¹⁶ qui ne sait que le français qui est le seul moyen de communication ils savent s'exprimer très bien↓ ils s'arrangent très bien les élèves

Alors, pour *PrD*, l'apprentissage d'une langue et la motivation en classe sont assurés par un choix ciblé du document exploité durant le cours de l'oral, puisque « *la compréhension orale est sûrement l'une des habiletés langagières où les nouvelles méthodologies ont un rôle important à jouer à cause du potentiel sonore et visuel qu'elles possèdent* » (Bisaillon, 1996 :199). Ainsi, le directeur de l'école privée *PrD*, possède une représentation moderne par rapport à l'enseignement / apprentissage de l'oral, il constate que le rôle de l'oral est primordial dans toutes les situations et il affirme que l'apprentissage d'une langue et la motivation en classe sont assurés par un choix ciblé du document exploité durant le cours de l'oral.

Tandis que les représentations de l'oral pour *l'enseignante PrM* sont d'ordre négatif, pour elle l'oral est une activité qui pourrait être annulée :

6 PrE2C : et je crois encore + que j'avais assisté à ces 6 thèmes comme activité orale↓ alors vous avez annulé des activités ou des thèmes à cause de la grève ↑

6 PrE2M : non j'ai annulé des thèmes et parfois des activités orales **أون** certainement **إن** parce que pour chaque thème il y a une activité orale↓

9 PrE1C : est-ce que vous annulez parfois des activités orales ↑

9 PrE1M : si je suis pressée dans le programme oui je serai obligée de l'annuler↓

Elle constate qu'elle n'a pas toujours assez de temps pour l'oral, le nombre d'heures n'est pas suffisant pour pouvoir le travailler :

32 PrE2C : vous allez chercher de nouvelles sources ↑ vous allez consacrer plus de périodes pour l'oral ↑

32 PrE2M : moi de même j'ai des entraves+ **أون** c'est à dire 6 périodes de français dans une classe d'EB7+ je n'ai pas suffisamment le temps↓

33 PrE2C : et la direction ne vous impose pas des périodes pour l'oral ↑

33 PrE2M : c'est ça donc **أون** c'est à dire j'aimerais bien consacrer du temps pour l'oral↓

De plus, dans une autre réplique, tout en décrivant l'intérêt des apprenants pour l'oral, elle clôture son interaction par une affirmation que tout ce qu'on fait à l'oral est « hors programme » :

14 PrE2M : [...]+ et tout ça c'est un peu hors programme

²¹⁶ Frère Jaime, directeur d'études et coordinateur des sciences au collège.

Alors sa conviction que l'oral est « hors programme » ne la stimule pas à un travail sérieux et enthousiaste. Dans ce cas, les propos de Perrenoud semblent décrire la situation :

« il ne sert à rien de prendre « un peu » de temps pour l'oral, d'en tenir « légèrement » compte dans l'évaluation : cela ne peut qu'accroître les inégalités, accuser le sentiment d'échec des élèves déjà en difficultés [si le maître] ne croit pas vraiment à l'oral qui pense qu'il n'est pas important ou possible de développer à l'école des compétences de communication orale, mieux vaut dire « ne faites rien, car le peu que vous ferez ne servira qu'à vous donner bonne conscience » (Perrenoud, 1991 : 34)

Donc, les représentations agissent sur nos actions, puisque l'oral paraît intéressant pour **PrD**, il insiste sur l'acquisition de l'oral, intermédiaire de l'apprentissage de la langue, et réfléchit aussi à des solutions pour amener les apprenants à l'âge de 12 ans à s'exprimer en langue française. Tandis que **PrM** annule des activités orales, elle les considère non intéressantes et même « hors programme ». Les deux, le directeur et l'enseignante, exercent leur métier dans le même établissement scolaire, mais chacun a sa propre représentation concernant l'oral.

4.2.2. Raisons de la préférence des apprenants pour l'oral selon leur enseignante

A la question qui cible la préférence des apprenants pour l'oral ou pour l'écrit, l'enseignante du secteur privé **PrM** présuppose que ses apprenants préfèrent l'activité orale susceptible de les motiver plus que l'écrit :

8 PrE1C : donc l'oral les intéresse ↑
8 PrE1M : l'oral les intéresse+ oui bien sûr↓

13 PrE2C : comment vous trouvez la réaction+ la motivation de vos élèves lors de l'oral ↑ est ce que c'est différent que lors de l'écrit ↑
13 PrE2M : totalement différent oui+ ils aiment ces activités oui↓

Pour expliquer les raisons qui poussent les apprenants à préférer les cours consacrés à l'oral, elle se base sur deux arguments, le premier concerne leur côté affectif et le deuxième est en relation avec sa stratégie pédagogique. Les apprenants, selon elle, se sentent libres en s'exprimant à l'oral, ils peuvent parler de leurs sentiments, ils sont à l'aise, ils sont au centre de l'activité pédagogique, ils parlent sans qu'ils soient obligés de respecter les règles de grammaire ou les démarches de l'écrit :

14 PrE2C : à votre avis pourquoi ↑ pourquoi ils préfèrent l'oral ↑

14 PrE2M : ﷲ **parce que** ils se sont plus à l'aise↓ ils ne sont pas limités aux règles+ aux démarches de eh ... et tout ça donc+ ils s'expriment librement donc c'est une période à eux de parler+ de s'exprimer+ d'exprimer leurs sentiments ce qu'ils aiment+ [...]

Alors que le deuxième argument sur lequel elle se base pour justifier cette préférence pour l'oral est sa stratégie adoptée en classe. Elle essaye de choisir des documents qui n'induisent pas la monotonie et conçoit des exercices variés qui éveillent l'intérêt des apprenants et les dynamisent :

5 PrE1C : comment vous sentez l'élève durant ses périodes consacrées à l'oral ↑

5 PrE1M : ils aiment beaucoup l'oral surtout lorsque l'activité n'est pas monotone+ ﷲ **c'est-à-dire** surtout si elle est variée donc il y a du travail toujours+ les exercices qu'ont fait et tout ça+ ça intéresse les enfants+ ils sont intéressés↓

Alors, pour **PrM**, les apprenants vont opter pour l'oral en raison de leur besoin de se sentir libre en s'exprimant et grâce à ses choix pédagogiques qui respectent leurs besoins.

4.2.3. *Les différentes attitudes des enquêtés envers l'écrit*

L'enseignante du secteur privé PrM nous communique sa priorité pour l'écrit, elle déclare franchement que l'oral n'est pas sa priorité, c'est plutôt l'écrit :

7 PrE2C : je sens parfois que l'oral n'est pas votre priorité ↑

7 PrE2M : ﷲ **non** en tant que EB/7 + c'est pas ma priorité non + c'est l'écrit beaucoup plus↓

Le choix de ses termes « en tant que EB7 » souligne qu'elle s'intéresse à l'oral mais dans d'autres classes, puisqu'elle enseigne la classe d'EB6, dernière classe du cycle primaire II, dans la même école. Son souci primordial est de travailler l'écrit, elle déclare qu'elle prévoit même exploiter le document sonore, la chanson, à la suite de sa formation ciblant « l'oral », pour une leçon de grammaire ou même pour « rédiger un texte » :

36 PrE2C : vous avez appliqué la même démarche que Mr Samir vous avez donnée ↑

36 PrE2M : j'ai pas appliqué totalement comme on l'a apprise ﷲ **parce que** démarche parce que le but c'était l'oral ici ﷲ **c'est à dire** chez moi↓ je veux essayer ça l'année prochaine pour une leçon de grammaire ou bien pour introduire un certain thème

37 PrE2C : le travail avec Mr Samir c'était l'oral ↑ c'était la chanson ↑ pour aboutir à la production écrite↓ c'était une séquence ↑

37 PrE2M : oui+ oui profiter de la chanson dans tout le sens du mot+ soit en grammaire soit pour écrire un texte

Cet intérêt pour la grammaire et cette négligence de l'oral pourraient classer sa méthode d'enseignement sous la catégorie de la méthode traditionnelle caractérisée par une « *importance donnée à la grammaire, [et par] l'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit* » (Cuq & Gruca, 2005 : 255). Ainsi, pour PrM, l'écrit est primordial, elle assujettit tout, elle sacrifie tout au service de l'écrit. Les apprenants aussi, à leur tour, nous communiquent leurs opinions, préférences ou antipathies, envers l'écrit.

Parmi les apprenants, quatre déclarent leur préférence pour l'écrit. **PrA1** préfère l'écrit parce qu'à l'oral il ne peut pas participer, il choisit l'écrit en classe de langue comme moyen compensatoire à l'expression orale :

- 25 PrEC : **mais tu ne participes pas** ↑
- 25 PrEA1 : **car parfois je ne comprenais pas**
- 31 PrEC : **préfères-tu l'oral ou l'écrit** ↑
- 31 PrEA1 : **l'écrit**
- 32 PrEC : **tu t'exprimes mieux à l'écrit** ↑
- 32 PrEA1 : **Eh ...**

L'apprenant **PrA2**, après avoir révélé son penchant pour la langue française et notamment pour le cours de français, affirme que la production écrite est l'activité qu'il préfère. Il avoue que l'oral ne lui permet pas de tout dire, il se sent libre en écrivant beaucoup plus qu'en parlant, l'écriture offre à l'apprenant le temps pour réfléchir, pour trouver les mots convenables le dispensant du contact direct avec ses auditeurs qui le guettent :

- 35 PrEC : non durant le cours de français↓ tu préfères quoi ↑
- 35 PrEA2 : production écrite↓
- 36 PrEC : production écrite ↑ pourquoi ↑
- 36 PrEA2 : car j'aime exprimer ce que je vais écrire↓ si je ne peux pas le dire+ je l'exprime en écrivant↓
- 37 PrEC : Ah c'est bien↓ c'est-à-dire+ si tu n'arrives pas à dire oralement+ tu préfères écrire↑
- 37 PrEA2 : l'écrire↓

De plus, l'apprenant **PrA4** qui préfère les leçons de grammaire et notamment les conjugaisons nécessitant une mémorisation, déteste le moment en classe où il se sent ignorant, confus ne sachant rien dire à cause de son incompréhension, ce qui le pousse à opter pour la rédaction écrite :

- 39 PrEC : la conjugaison est facile pour toi ↑
- 39 PrEA4 : oui
- 40 PrEC : **qu'est-ce que tu n'aimes pas durant le cours de français** ↑
- 40 PrEA4 : **quand mon tour arrive et je ne savais pas répondre+ je n'avais rien compris+ cela me trouble+ c'est ce qui se passe tout le temps avec moi**↓

Ces paroles mettent en relief la sécurité qu'offre l'écrit surtout chez les apprenants qui rencontrent des difficultés dans l'apprentissage du français et préfèrent les activités de mémorisation. De même, **PrA9** en disant qu'il préfère la lecture sans qu'il réponde aux questions du texte met en lumière la quête d'un sentiment de sécurité parce qu'être récepteur d'information en classe ou assistant à un cours est plus tranquilisant que d'être un participant :

35 PrEA9 : j'aime la lecture mais je n'aime pas les questions↓

Enfin, **PrA21** qui est habituée à lire des livres chaque soir, qui entend des chansons françaises, préfère la compréhension de l'écrit :

35 PrEC : ce sont tes loisirs↓

35 PrEA21 : oui↓

36 PrEC : moi je te demande des activités durant le cours de français↓

36 PrEA21 : Ah↓

37 PrEC : c'est-à-dire tu préfères l'oral+ l'écrit ↑

37 PrEA21 : je préfère l'étude de textes↓

Ainsi, le sentiment de sécurité, la facilité de la compréhension et de l'expression constituent les motifs qui ont poussé les apprenants à opter pour l'écrit. C'est l'écrit qui sécurise le plus les apprenants, c'est l'écrit qui offre un temps de réflexion pour trouver les mots convenables et pour formuler les phrases. Pourtant, certains apprenants le trouvent source de difficultés. Deux apprenants signalent des difficultés engendrées par l'écrit. L'apprenant PrA9, celui qui choisit l'oral et l'écrit, n'arrive pas à comprendre dès la première fois, il a besoin d'une deuxième explication, sa difficulté à l'écrit réside dans la compréhension :

37 PrEC : tu trouves des difficultés pour comprendre ou pour s'exprimer ↑

37 PrEA9 : pour comprendre↓

38 PrEC : comment ↑

38 PrEA9 : je ne comprends pas de la première fois↓ il faut expliquer une autre fois pour bien comprendre↓

Tandis que la difficulté de l'apprenant PrA19 réside dans la production écrite parce qu'elle est difficile :

42 PrEC : pourquoi tu n'aimes pas la production écrite ↑

42 PrEA19 : elle est difficile↓

43 PrEC : difficile pour trouver les mots et s'exprimer↓

43 PrEA19 : oui↓

Donc, il y a deux apprenants qui rencontrent des difficultés à l'écrit, la première réside dans la compréhension de l'écrit pour l'apprenant PrA9 qui n'a pas signalé sa préférence, il a affirmé qu'il préfère les activités orales et la production. Tandis que l'autre difficulté réside dans la

production écrite chez celui qui opte implicitement pour l'oral, comme nous allons l'étudier dans la partie suivante.

4.2.4. *Les différentes attitudes envers l'oral*

L'oral déclenche, d'un côté une attitude favorable plus ou moins timide de la part des interviewés du secteur privé et d'un autre côté, il parait source de difficultés dans l'enseignement / apprentissage chez plusieurs. L'oral constitue une priorité à ne pas contester par rapport au directeur PrD comme nous l'avons remarqué avant dans la partie consacrée aux représentations. En outre, un seul apprenant PrA19 affiche sa préférence pour l'oral d'une manière implicite lorsqu'il évoque ses difficultés à l'écrit (42PrEA19, réplique citée en haut).

Pourtant, trois interviewés du secteur privé, l'enseignante PrM ainsi que deux apprenants **PrA1** et **PrA4**, après avoir opté pour l'écrit nous livrent des propos désapprobateurs. L'enseignante éprouve un certain malaise lors d'une séance de l'oral, puisque, selon elle, l'oral est l'imprévu et elle peut être coincée par des questions inattendues ou hors du thème, cela la stimule à éviter une telle situation embarrassante. Elle nous offre un exemple vécu dans sa classe :

25 PrE2C : bon+ étant prof + quelles sont les difficultés que vous rencontrez durant les cours consacrés à l'oral ↑ vous vous sentez embarrassée+ gênée devant une réponse inattendue+ peut être le document choisi est difficile ↑

25 PrE2M : à l'oral+ on doit s'attendre à tout avec l'enfant ^{٥١} **parce que** il y a beaucoup d'imprévus+ on ne vit pas dans la pensée de l'enfant ^{٥٢} **c'est à dire** en voyant un certain document ou bien en écoutant une chanson ou bien une recherche+ parfois on sort un peu hors thème+ j'ai vécu ce cas lorsqu'on a commencé avec la santé↓ j'ai demandé qu'ils fassent une recherche sur les maladies+ causes et solutions+ alors ils viennent me demander pourquoi cette maladie et plusieurs autres questions Je leur ai dit: écoutez bon je ne suis pas médecin+ je n'ai pas beaucoup d'informations+ cette difficulté existe vraiment à l'oral donc autant que possible+ moi+ je fais de sorte de ne pas tomber+ ne pas se trouver dans des situations pareilles+ parfois+ on me coince↓

De plus, **PrA1** ne peut pas s'exprimer dans cette langue. Il avoue son incapacité de comprendre tout en français, c'est pourquoi il ne participe pas au cours :

24 PrEC : **tu aimes parler en français durant le cours** ↑

24 PrEA1 : **oui** ↓

25 PrEC : **mais tu ne participes pas** ↑

25 PrEA1 : **car parfois je ne comprenais pas**

Les difficultés qu'il rencontre et qui entravent sa compréhension proviennent de son incapacité de comprendre le lexique du français :

28 PrEC : **Est-ce que les mots utilisés sont difficiles** ↑ **ou le débit est-il rapide** ↑ **les phrases sont compliquées** ↑

28 PrEA1 : **les mots sont difficiles** ↓

En outre, l'apprenant **PrA4** avoue qu'il a un niveau faible en français :

35 PrEA4 : [...] **et moi en français je suis un peu faible**↓

C'est pourquoi l'oral le met dans l'embarras, il déclare son trouble quand il se sent dans une situation d'ignorance et de confusion, il se sent gêné parce qu'il n'arrive pas à comprendre la leçon :

40 PrEC : **qu'est-ce que tu n'aimes pas durant le cours de français** ↑

40 PrEA4 : **quand mon tour arrive et je ne savais pas répondre+ je n'avais rien compris+ cela me trouble+ c'est ce qui se passe tout le temps avec moi**↓

Par conséquent, il préfère la grammaire et ses exercices et notamment la conjugaison qui est basée sur la mémorisation et n'exige aucun savoir lexical ou syntaxique :

37 PrEC : **oui+ qu'est-ce que tu aimes travailler avec l'enseignante durant le cours de français** ↑

37 PrEA4 : **les exercices+ je les comprends mieux**↓

38 PrEC : **exercices de grammaire** ↑

38 PrEA4 : **eh + conjugaison**↓

Ainsi, l'oral n'offre pas la tranquillité à l'apprenant. Pour s'exprimer, il ne doit pas seulement comprendre mais aussi avoir un bagage linguistique et un savoir syntaxique pour pouvoir construire une phrase simple, de même, l'oral pourrait troubler la situation de l'enseignante qui pourrait se sentir démunie du savoir devant une question imprévue à l'oral. Les professeurs de français non natifs peuvent rencontrer ce type de difficultés parce que « *leur connaissance de la langue et de la culture françaises est [...] variable, et beaucoup partagent avec leur élèves une certaine insécurité linguistique et culturelle* » (Cuq & Gruca, 2005 : 143), d'autant plus que dans le secteur privé quelques apprenants ont un niveau plus ou moins bon en français et la direction surveille de près le travail de l'enseignante, alors, être dans une telle situation embarrassante ne pourrait pas passer inaperçue.

Enfin, nous récapitulons les choix des enquêtés, le directeur affirme sa préférence pour l'oral, l'enseignante son option pour l'écrit tout en signalant son gêne à l'oral, qui, pour elle, est synonyme de situation imprévue. Un apprenant choisit l'oral, un autre opte pour l'écrit et l'oral et les 4 autres préfèrent l'écrit.

4.2.5. *Comparaison entre le choix des apprenants et celui de leur enseignante*

L'enseignante du secteur privé prévoit que ses apprenants préfèrent l'activité orale, elle justifie son choix en se basant tout d'abord sur la liberté d'expression motivante que cherchent les apprenants à cet âge ainsi que sur sa stratégie d'enseignement/apprentissage. Or, ce choix ne paraît pas compatible avec celui de ses apprenants, 66.6 % choisissent l'écrit, 16.6 % opte pour l'oral, et 16.6 % préfère l'oral et l'écrit. Cette contradiction entre le choix réel des apprenants et celui de l'enseignante pourrait être interprétée de plusieurs façons. Le trouble ressenti à l'oral de la part des apprenants qui se sentent « confus » devant des « mots difficiles » constitue un facteur rebutant envers l'oral et cela rejoint les propos du directeur qui remarque qu'à cet âge les apprenants évitent de s'exprimer oralement de peur d'être jugés négativement ou de peur de commettre des erreurs devant les autres en classe.

De plus, puisque l'enseignante considère que l'oral est « hors programme » et puisqu'elle se sent coincée parfois par des questions imprévues qui surgissent seulement à l'oral, cela va l'amener à dévaloriser ses séances et à négliger l'expression orale. Cela se répercute sur les apprenants qui, indirectement ressentent ce refus de sa part et au lieu d'être libres comme elle a déclaré, vont se sentir ligotés quand leurs questions ne sont pas écoutées, gênent l'enseignante ou n'aboutissent pas à des réponses satisfaisantes. Donc, le choix des apprenants reflète le désir intérieur de l'enseignante, qui se sent à l'aise à l'écrit bien qu'elle constate sa bonne stratégie à l'oral.

4.2.6. *Synthèse : l'écrit et l'oral dans le secteur privé*

Les entretiens avec les interviewés du secteur privé offrent une variété d'attitudes, tantôt favorables et tantôt défavorables, vis-à-vis de l'oral et de l'écrit. **Le directeur paraît avant-gardiste avec son insistance sur l'oral qui, selon lui, aboutit à l'acquisition de la langue préconisant ainsi toutes sortes de documentations pour accaparer l'attention des apprenants durant le cours de l'oral.** Ses opinions mettent en lumière son objectif pédagogique : apprendre une langue pour la vie. En outre, **l'enseignante à la même école s'intéresse prioritairement à l'écrit parce que l'oral l'importune en la plaçant face à l'inattendu.** Malgré sa formation pédagogique pour exploiter la chanson, l'enseignante **se sent en insécurité** durant le cours de l'oral, cela pourrait souligner son souci d'être perturbée par quelques apprenants qui, compétents en français, pourraient la suspendre avec des questions nouvelles, imprévues qui ouvrent de nouveaux horizons. **Quant aux apprenants, ils trouvent**

dans l'écrit un moyen sécurisant pour l'expression et considèrent l'oral comme une source d'embarras et de gêne, bien que le pourcentage d'utilisation du français lors des entretiens atteint une moyenne de 97.4 % chez les quatre apprenants qui ont répondu en français, et le pourcentage d'utilisation des phrases complexes chez eux parvient à 15.4 %. Donc, ces apprenants sont supposés apprécier l'oral vu leur capacité linguistique mais peut-être c'est l'ambiance de la classe qui ne les encourage pas à l'expression orale, le comportement réservé de l'enseignante ainsi que l'exposition aux critiques des copains pourraient influencer sur les préférences des apprenants du secteur privé. Enfin, une telle situation ne favorise pas l'acquisition de la langue parce qu'« *acquérir une maîtrise pratique de la langue et de la communication passe par une véritable pratique* » (Perrenoud, 1991 : 35) et si l'école doit doter l'apprenant des savoir-faire, ces derniers, selon Perrenoud, ne se forment qu'au gré de l'expérience qui doit être dense, quotidienne, redondante et diverse à la fois.

4.3. La comparaison de l'écrit et de l'oral entre les deux secteurs

Le rapport entre l'oral et l'écrit déclenche ainsi des attitudes dissemblables chez les acteurs des deux écoles. Nous essayons de résumer les attitudes dans le tableau suivant :

Tableau 111 : Tableau comparatif au niveau de l'oral et de l'écrit entre les deux secteurs

Secteur	Enquêtés	Préférence ou refus pour l'oral/ motifs	Préférence ou refus pour l'écrit/ motifs
Secteur public	PuD		Réussite à l'examen officiel
	PuM	L'efficacité et l'intérêt de l'oral	
	PuA1	Meilleure compréhension	
	PuA12	Possibilité de retenir plus que l'écrit	
	PuA13		Préférence pour l'écrit/ sans justification
	PuA17	Préférence pour l'oral	Préférence pour l'écrit
	PuA19	Intérêt de l'écoute, possibilité d'apprentissage d'une langue, possibilité de comprendre la langue dans un autre milieu que celui scolaire	
	PuA20		Possibilité d'une bonne compréhension
Secteur privé	PrD	Rôle important dans l'acquisition d'une langue	
	PrM	Source de gêne et d'imprévu	Priorité de l'écrit
	PrA1	Incapacité de compréhension, difficulté des mots	Possibilité de mieux s'exprimer
	PrA2		Moyen facile pour l'expression
	PrA4	Confusion dans l'expression	Préférence pour la rédaction de l'écrit
	PrA9	Possibilité de s'exprimer durant les activités orales	Possibilité de s'exprimer dans la production, difficulté dans la compréhension de l'écrit
	PrA19		Difficulté de la production écrite
	PrA21		Préférence pour l'étude des textes

Tout d'abord, les directeurs présentent des avis différents, **l'intérêt principal du directeur de l'école publique *PuD* est la réussite à l'examen officiel qui cible l'écrit notamment**, le directeur de l'école privée *PrD* s'intéresse à l'oral comme voie d'acquisition d'une langue. Chacun possède une représentation différente, le premier vise une réussite à court terme alors que le deuxième prévoit la réussite de la pratique du français à long terme. ***PuD* constate aussi que l'oral réside dans la récitation d'un poème ce qui relève de la méthode traditionnelle, pourtant le directeur privé *PrD* insiste sur la variété des documents**, (chansons, bandes dessinées, exposés)²¹⁷ pour attirer l'attention des apprenants lors de l'apprentissage d'une langue, cela relève de **la pédagogie moderne**.

Ajoutons, que les deux enseignantes affichent des attitudes dissemblables. L'enseignante du français à l'école publique *PuM* avoue qu'elle adopte la méthode traditionnelle, elle déclare son besoin de formation pour qu'elle ait des stratégies propres à l'enseignement de l'oral. En dépit de ses lacunes pédagogiques, elle opte pour l'oral, et la plupart de ses apprenants le font aussi, ils trouvent que **l'oral leur procure la possibilité de retenir, d'apprendre, de comprendre une langue**.

Tandis que l'enseignante de l'école privée *PrM* se sent coincée à l'oral, elle se sent en proie à l'imprévu, pourtant elle a eu la chance d'être formée. Elle accorde **la priorité à l'écrit** trouvant que l'oral est « hors programme ». **De même, la plupart de ses apprenants choisissent l'écrit, ils trouvent que l'oral est source de confusion et générateur de difficultés dans l'expression ainsi que dans la compréhension**. En outre, ce sont les choix réels des apprenants qui dévoilent les attitudes de leurs enseignantes envers l'enseignement de l'oral ou de l'écrit. Les apprenants du secteur public ressentent l'intérêt que porte leur enseignante à la séance de l'oral, l'attitude encourageante de sa part les pousse à préférer ce cours où leur parole est valorisée. Tandis que *PrM*, formée pour enseigner l'oral, évite les séances d'oral et cela est ressenti par ses apprenants.

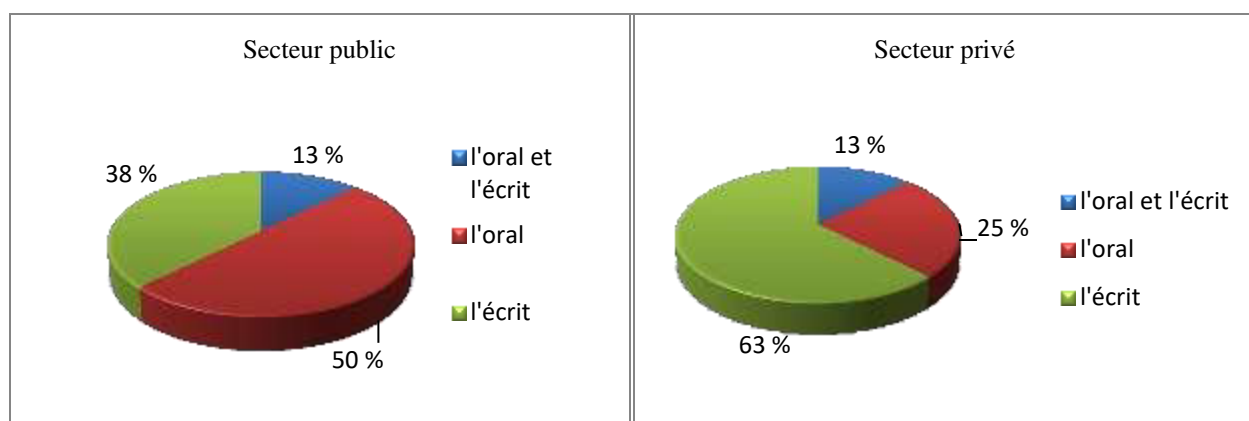
Ce qui saute aux yeux **c'est la divergence des points de vue entre les acteurs de la même école, *PuD* et *PuM* ne partagent pas le même point de vue que *PrD* et *PrM***, cela aura des

²¹⁷ Les activités propres à l'oral sont étudiées dans la partie suivante. Qui sera consacrée pour la structuration de l'oral et sa place en classe.

répercussions sur l'enseignement / apprentissage de la langue française, parce que l'enseignement de l'oral côtoyé par la conviction que l'écrit est prioritaire ne pourra pas amener les apprenants à acquérir des compétences orales, cela est comparable à la situation de l'enseignante qui, dépourvue de stratégie pédagogique, s'intéresse à l'enseignement de l'oral. Alors, les apprenants du public sont intéressés par l'oral, c'est un cours qui les valorise et durant lequel ils se défoulent ne se souciant guère de leurs erreurs puisque le recours à l'arabe dialectal est parmi les solutions préconisées par l'enseignante, or les apprenants du privé sont perturbés à l'oral, c'est un moment d'évaluation et de critique, un moment où l'utilisation de l'arabe dialectal n'est pas permis.

Enfin, les figures suivantes mettent en lumière la valeur accordée aux deux compétences, l'oral et l'écrit, de la part des interviewés de chaque terrain :

Figure 34 : Pourcentage du choix entre l'oral et l'écrit chez les interviewés des deux secteurs



Nous constatons que **50 % des enquêtés du secteur public optent pour l'oral et 25 % des enquêtés du secteur privé le préfèrent.** Cette différence au niveau du choix de l'oral est remarquable vu les conditions d'enseignement /apprentissage de la langue française dans les deux terrains, mais c'est l'analyse de la structuration et la place de l'oral dans la classe, d'après les propos des interviewés, qui pourrait nous expliciter davantage la situation pédagogique relative à l'oral.

5. La structuration et la place de l'oral dans la classe

Les entretiens semi-directifs effectués avec les interviewés contiennent des questions qui ciblent la structuration et la place de l'oral en classe. Afin d'analyser ce thème dans les propos des enquêtés, nous analysons les informations recueillies concernant cet axe didactique de l'oral, tout d'abord auprès des interviewés du secteur public, puis nous étudions ceux du secteur privé pour aboutir à la fin à une synthèse comparative.

5.1. L'oral dans le secteur public

Les réponses du secteur public aux questions ciblant la structuration et la place de l'oral sont répertoriées en plusieurs rubriques. La description du déroulement de la séance de l'oral sera l'amorce de l'analyse avec tout ce qui y apparaît de particulier, les thèmes traités et les documents exploités durant le cours de l'oral seront le deuxième axe alors que la dernière rubrique sera consacrée à l'évaluation. Dans cette dernière partie, nous abordons la méthode d'évaluation de l'oral suivie par l'enseignante ainsi que les attitudes des apprenants envers cette évaluation.

5.1.1. Déroulement de la séance consacrée à l'oral

La séance consacrée à l'oral se déroule, d'après les propos de PuM, en deux étapes. En premier, elle dit entamer une conversation ou un débat²¹⁸ autour du thème visé dans le dossier²¹⁹ du manuel. Cette conversation peut être déclenchée par des illustrations qui figurent dans le manuel, et/ ou par le titre du dossier, cela constitue une phase de sensibilisation au thème :

1 PuE1M : en général+ je suis les ... **moi+** chaque dossier a un titre **par exemple moi j'ai dossier 1 : la nature↓ je fais... je fais le ...** premièrement autour du thème **c'est-à-dire conversation+ débat** autour du thème de la nature parce que **parce que** c'est de l'entourage des élèves car ils aiment parler de la nature↓+ avant de commencer : illustrations+ **j'en fais un débat+ sur les titres+ par exemple+ sur les couleurs+ j'insiste sur + j'insiste sur la** couleur verte

²¹⁸ Débat: Un débat est une discussion constructive sur un sujet précis ou de fond, annoncé à l'avance, à laquelle prennent part des individus ayant des avis, idées, réflexions ou opinions divergentes pour le sujet considéré.

<http://www.bonjourmonde.com/blog/grece/7/outils/le-debat-argumente-en-classe-de-fle#sthash.A60AVOnI.dpuf>

²¹⁹ Le manuel scolaire est divisé en 10 dossiers, chaque dossier est axé sur un même thème, comme par exemple dossier 1 est intitulé « Nature », ce dossier renferme selon le sommaire (corpus 7, figure 7) deux textes introducteurs (textes courts), deux textes de base, activités écrites, activités orales, une phase intitulée « écoute cassette » et des documents complémentaires, tous ces détails sont explicités dans l'analyse des manuels.

par exemple la signification des couleurs par exemple les couleurs verte et jaune **on me donne les couleurs** vert et jaune↓ pourquoi↑ parce que le vert ça manque+ on coupe les arbres etc ... **ensuite+ je fais une** préparation autour du thème+ **tout entier+** [...]

L'enseignante appuie ses propos par des exemples relevés dans des leçons expliquées en classe, elle explique dans l'exemple ci-dessus comment elle s'attarde sur les connotations des couleurs afin d'explicitier le thème de l'environnement. Elle révèle que cette phase a été préparée au préalable et qu'elle prévoit les questions pour introduire et lancer le thème :

4PuE1C : bien sûr+ pouviez-vous me parler du déroulement des périodes que vous consacrez à l'oral↑

4PuE1M : **pendant les** périodes **consacrées** à l'oral+ **je procède en commençant par le** document sonore↓++ **en premier+ je fais un** débat sur le thème+ **par exemple le thème de l'environnement**↓ **je prépare à l'avance+ chez moi+ une série de questions sur les différents éléments qui constituent le thème+ par exemple+** la mer+ de l'eau+ de la nature+ la pollution de l'eau et de l'air↓ **je fais un débat avec comme support une image et je pose les questions ordinaires et générales:** de quoi s'agit-il↑ la pollution de l'eau + fumée des usines↑ **donc l'étape orale est exploitée par des questions orales**↓

La première phase est une « conversation » autour du thème, les questions sont préparées à l'avance, elle exploite les illustrations et les titres des dossiers. Par contre, la deuxième phase consiste à exploiter un document sonore²²⁰, elle fait deux écoutes puis elle pose des questions d'ordre général afin de vérifier la compréhension du texte de la part des apprenants. Elle livre dans l'interaction suivante un exemple des questions qu'elle pose ainsi que des fragments du document sonore :

16 PuE1M : alors je fais la première écoute et la deuxième écoute+ après ces deux écoutes alors ... je fais premièrement **c'est celui de** l'apprentissage²²¹+ je leur demande des questions **par exemple:** « qu'est-ce que ↑ »+ **il a comme titre** « Nous sommes à la Nasa+ tout le monde fait son possible pour parler avec Neil Armstrong+ le premier homme a marché sur la lune+ qui a fait le premier pas sur la lune ↑ La journaliste s'approche de lui et lui demande+ si votre fille peut avoir ou aime avoir+ **par exemple+** aime être cosmonaute+ est-ce que tu aimes ça↑ est-ce que tu la préfères↑ **et comme ça ...** oui j'aime mon métier et je préfère que ma fille faire ça+ familiariser les élèves à aimer l'espace ou + voilà+++ je leur demande si Neil Armstrong est marié ↑ ils m'ont dit oui+ « de quoi le savez-vous↑ parce qu'on a entendu la journaliste+ qu'elle a dit + **par exemple+ :** « si votre fille aime être ca cosmonaute comme vous+ comme son père+ est-ce que vous étiez d'accord ↑ »+ **et aussi par exemple je leur ai demandé** « est-ce que Neil Armstrong **par exemple+** va vers la lune en avion↑ « **non** en fusée car nous sommes à la Nasa **et parce que elle ...** la Nasa c'est une station spatiale↓

²²⁰ Document sonore désigne tout énoncé enregistré sur CD ou cassette, il peut être une chanson, une interview, un documentaire, un poème déclamé, un texte oralisé, etc..., ce document sonore est conçu par les concepteurs du manuel scolaire National, il est à la portée exclusivement des enseignants.

²²¹ Elle nous déclare que chaque dossier contient deux documents sonores, le premier est exploité en classe en vue d'une étape « d'apprentissage » et le deuxième est exploité en classe comme une évaluation.

Parfois, elle lit un texte introducteur (texte court qui figure avant les textes de base) puis par l'intermédiaire des questions posées, elle vérifie si les apprenants ont assimilé ou compris le contenu :

1PuE1M : [...]avant de commencer+ puis je fais le document sonore↓ parfois+ je lis la lecture+ **je ne fais pas la lecture comme lecture** eh... **mais survol pour les apprenants c'est-à-dire ++ un texte** introducteur **quand je sens que c'est** intéressant↓ **je lis par exemple un texte sur "l'arbre"**+ **puis je leur demande+** quels sont les bienfaits de l'arbre↑ **c'est un texte que je travaille au début et puis j'insiste plus tard** sur le texte de base **dont le titre est** la nature + la vie des nuages + **et il existe aussi un autre** texte **autre** activité écrite **intitulée** les nuages + **c'est un** texte informatif ↓ **il nous donne les** plusieurs types de nuages: "cumulus+ stratus+ nimbus"+ ainsi de suite+ **elle** sert à informer **et contient des indications chiffrées**↓ **il est sûr que j'insiste sur ce type de texte particulièrement car je veux aboutir** à l'activité de production écrite↓ **je dois exploiter le texte informatif+ pour les diverses informations qu'il fournit**↓

Dans ce sens « la question » constitue le premier choix de l'enseignante qui utilise ce moyen pour « sollicite[r] une réponse verbale d'un apprenant » (Cuq, 2003 : 210), cette stratégie ne semble pas la seule suivie, elle est accompagnée de la répétition.

5.1.2. Les stratégies de la question et de la répétition

Pour que les apprenants accèdent au sens, la question et la répétition constituent les deux stratégies adoptées par l'enseignante. Tout d'abord, « *c'est par la question que le professeur établit la communication en classe* » (Soulé-Susbbielles, 1984 : 26), et grâce à elle, l'enseignante peut vérifier l'accès au sens. L'enseignante PuM affirme à plusieurs reprises en nous expliquant le déroulement de sa séance qu'elle pose des questions :

1PuE1M : [...] **puis je leur demande+** [...]

2 PuE1M : [...] **et je donne des questions** [...]

4PuE1M : [...] **et je pose les questions ordinaires et générales** [...] **une série de questions** [...]

16 PuE1M : [...] je leur demande des questions [...]

Pourtant, les questions citées, données comme exemple et illustrant la stratégie de l'enseignante, sont généralement fermées et ciblent une compréhension globale de la situation d'énonciation comme nous l'avons remarqué dans les interactions citées plus haut (4PuE1M, 2PuE1M). Certainement, l'analyse des observations de classes va nous donner une idée claire sur le déroulement de la séance et par conséquent sur les types de questions posées.

Afin d'impliquer ses apprenants dans la conversation et les stimuler à l'expression orale en classe, l'enseignante PuM répète son explication sans fatigue :

17 PuE1C : tu fais l'impossible pour qu'ils s'expriment en français↑

17 PuE1M : à tout impossible+ plusieurs+ cent questions **mais j'arrive à faire** ↓++ il y a des élèves qui répond juste+ qui acquit+ qui apprennent ↓

C'est par l'intermédiaire de la répétition en langue cible que « *l'enseignant favorise potentiellement l'accès à la langue* » (Faraco, 2002 : 101), elle y recourt afin que les apprenants arrivent à acquérir les notions ciblées. Pourtant, l'imprévu peut surgir à l'oral, et la compréhension de l'oral peut être entravée par un facteur inattendu.

5.1.3. *L'oral et l'imprévu*

Selon ses propos, un problème technique pourrait surgir durant la séance consacrée à l'oral, parfois l'enseignante est obligée²²² de lire le texte qui aurait dû être diffusé sur cassette audio. Or lire, selon elle, ne favorise ni l'assimilation ni l'intérêt des apprenants, qui préfèrent écouter le document sonore :

5 PuE1M : [...] **faire passer le document sonore+ il faut lire le texte+ et+ pour les élèves+ tout ce qui est lu n'est pas assimilé+ l'écoute d'un document sonore satisfait mieux sa curiosité↓ on peut lire↓ parfois mais+ le texte lu par un prof qui articule mal ou qui lit mal la langue française ne fait pas l'objet d'un apprentissage prévu↓ quand l'élève écoute un document sonore sur cassette+ il apprend mieux et psychologiquement il sera content↓**

Nous remarquons qu'elle insiste sur la « bonne » articulation et la « bonne » prononciation qui favorisent l'apprentissage. Donc, selon ses propos, une mauvaise déclamation et une prononciation pas très claire pourraient entraîner l'apprenant dans une situation de non-apprentissage, c'est pourquoi elle opte pour un document sonore.

Enfin, le déroulement de la séance de l'oral est basé sur la méthode question-réponse, PuM pose des questions et recueille les réponses des apprenants. Elle considère que quand elle incite les apprenants à répondre oralement même si elle travaille un texte écrit, elle fait de l'oral. Cela met en lumière sa conception particulière de l'oral que nous allons analyser ci-dessous.

5.1.4. *Conception particulière de la compréhension orale*

Cette conception apparaît quand PuM considère qu'un texte lu à la maison par les apprenants puis exploité oralement en classe, *via* l'explication verbale, est une activité orale. Pour elle, c'est une activité orale parce qu'elle pose oralement des questions qui attendent aussi verbalement des réponses même si la compréhension vise un texte lu :

²²² Interruption du courant électrique ou défaillance dans la cassette à écouter.

2 PuE1M : [...] le document sonore+ **je l'exploite+ je fais des** débats+ des conversations↓ **je demande de** lire le texte **et je donne des questions** à choix multiples **et je pose incessamment des questions**↓ **je leur donne le** texte à lire chez eux **et puis je leur demande la question concernant le thème** + « de quoi s'agit-il dans ce texte↑ et cette question+ » je la pose avant d'aborder le texte pour vérifier ce qu'ils ont appris à la maison+ **s'ils comprennent ce qu'ils lisent ou non**↓

Ainsi, pour elle, l'étape orale est basée sur le fait de répondre à des questions orales même si le support est lu et non écouté :

4PuE1M : [...] l'étape orale est exploitée par des questions orales↓

Après avoir décrit, selon les informations offertes par PuM, le déroulement de la séance de l'oral, les stratégies adoptées ainsi que sa conception relative à l'activité de l'oral, nous passons aux thèmes et aux supports de l'oral exploités en classe.

5.1.5. *Les thèmes et les supports de l'oral*

Les apprenants, selon PuM, préfèrent les thèmes qui font partie de leur entourage immédiat comme la nature puisque les apprenants vivent dans un village entouré de vergers et des jardins. Ce thème, selon leur enseignante, est susceptible d'aiguiser leur intérêt et pourrait déclencher leur parole ou leur expression :

1 PuE1M : [...] ... premièrement autour du thème **c'est-à-dire** conversation+ débat autour du thème de la nature parce que **parce que** c'est de l'entourage des élèves car ils aiment parler de la nature↓+

Elle explique aussi la préférence des apprenants pour les thèmes qui sont en relation avec leur vie quotidienne :

9 PuE1C : quel genre d'activités+ du manuel+ les élèves préfèrent-ils ↑
9 PuE1M : selon leur ... + **peut-être+ je crois** leur vie quotidienne+ **par exemple+** la mer+ la nature+ le printemps↓ ++ **comme ça**↓

L'enseignante précise les éléments de la vie quotidienne de ses apprenants : mer, nature et printemps, cette énumération nous rappelle que la région où vivent les apprenants est à proximité de la mer, et l'occupation de la plupart des habitants est agricole, d'où l'importance du printemps comme saison de labour et de récolte des fruits comme les prunes, les amandes et les abricots. De plus, elle ajoute que les apprenants éprouvent de l'antipathie pour un thème du curriculum²²³

²²³ Le manuel scolaire national de la classe d'EB7 renferme 10 dossiers: la nature, l'environnement, héros et personnages illustres, sports, vie d'ados, santé, visage du Liban, notre univers, terres nouvelles et le conte.

dans la mesure où il est loin de leur culture et de leur vécu, c'est le thème du « Héros et personnages illustres »²²⁴ :

10 PuE1C : pourquoi↑

10 PuE1M : **par exemple** le thème "Héros et personnages illustres"+ ils ne l'aiment pas je ne sais pas pourquoi+ **peut-être** parce qu'ils n'ont pas la curiosité de savoir+ ou parce que ce sont des villageois↓ ils n'ont pas sortis+ ils n'ont pas de connaissances+ **par exemple**+ leurs parents+ **peut-être**+ je ne sais pas↓ **ils ne font pas** sorties+ ils ne font pas de sorties **pour savoir**↓ tu sais la curiosité **par exemple pour les** computers+ **et pour les** jouets+ des jeux+ **et comme ça**

Le vécu et le quotidien semblent donc être le point de départ de tout intérêt des apprenants du secteur public. Ceux-ci, selon les propos de leur enseignante PuM, sont privés des loisirs et des jeux qui ordinairement doivent peupler toute enfance.

Arrive le tour des apprenants qui donnent leur avis à propos des thèmes de leur manuel scolaire et les activités orales appréciées. En premier lieu, ils affirment l'avis de leur enseignante, ils optent pour la nature (choix de 4 apprenants) et l'environnement (choix de 2 apprenants), thèmes qui peuvent les aider à s'exprimer, faisant partie de leur vie quotidienne et de leur entourage comme nous allons le voir dans le tableau ci-dessous :

Tableau 112 : Thèmes et activités orales préférés par les apprenants du secteur public

	Thèmes préférés	Activités préférées
PuA1	38 PuEA1 : ceux de la nature...la nature et l'environnement+ de la pollution+ ce sont les deux sujets desquels j'aimerais discuter ↓	34 PuEA1 : j'aime plus précisément l'oral
PuA12	37 PuEA12 : Les contes	35 PuEA12 : que la prof lise + et par la suite comprendre ce qu'elle lit ↓
PuA13	46 PuEA13 : de la santé et de la ... ↓ 44 PuEA13 : les environnements↓	41 PuEA13 : écoute un document sonore↓
PuA17	41 PuEC : quels sont les thèmes [...] l'environnement+ la nature+ l'adolescence+ la santé et le sport↓ quel thème tu as beaucoup aimé ↑ 41 PuEA17 : tous↓	39 PuEA17 : tout↓
PuA19	40 PuEA19 : Parce que la nature contient tous les éléments+ je peux m'exprimer et je peux écrire sur tout ce qui s'y rapporte+ tout ce qui m'entoure s'y rapporte également ↓	35 PuEA19 : j'aime travailler avec un texte+ par exemple+ parfois un texte sur la nature+ d'autres fois sur notre maison où l'on en fait une description+ et j'aime aussi quand elle nous donne une illustration et qu'il faut la décrire
PuA20	30 PuEA20 : eh eh ...la nature ↓ 31 PuEA20 : le portrait	29 PuEA20 : un document plus qu'une chanson ↓

²²⁴ Le thème du troisième dossier, l'observation de la séance de l'expression orale relative à ce thème sera ultérieurement analysée en gros plan.

L'apprenant PuA12 préfère « les contes », ce choix enfantin pourrait signifier son penchant de vivre l'ambiance du merveilleux qui procure non seulement l'évasion mais aussi le sentiment de tranquillité. N'oublions pas que cet âge (12 ans) est une étape charnière entre l'enfance et l'adolescence : ce choix désignerait alors sa préférence pour l'enfance ou serait en relation avec des thèmes familiers et faciles à comprendre.

En second lieu, l'apprenant PuA17 ne fait pas un choix et il opte pour « tout », nous remarquons une absence de choix chez cet apprenant soit vis-à-vis du thème ou de l'activité, il paraît, comme nous l'avons vu auparavant, fier de lui-même, il a fait un effort pour répondre en français tout au long de son entretien, l'utilisation de la langue française a atteint 90 % dans ses propos (voir le tableau 81).

En dernier lieu, par rapport aux choix des activités préférées, l'apprenant PuA12 préfère la voix de son enseignante pour la compréhension orale, PuA19 est influencé par son vécu, c'est pourquoi il préfère les thèmes qui dérivent de la nature, la maison et opte pour la lecture de l'illustration, alors que PuA20 affirme son refus de la chanson comme document exploité durant la séance de l'oral. Tandis que PuA1 ne répond pas à la question, il affirme le choix de l'oral.

5.1.6. *L'oral et le curriculum*

L'enseignante nous révèle qu'elle suit le curriculum et le manuel scolaire. Mais pour l'oral, elle manque de ressources, c'est pourquoi elle essaye de chercher dans des manuels édités au Liban et adoptés dans les écoles privées :

8 PuE1C : suivez-vous le manuel↑

8 PuE1M : **oui+ je suis le manuel** à la lettre+ selon les dossiers+ titre tel+ tel + **par exemple**
dossier 1

13 PuE1C : donc+ tu proposes d'autres↑

13 PuE1M : oui je propose avoir d'autres+ mais je n'ai pas

14 PuE1C : d'où tu arrives à avoir ces ressources... des librairies↑

14 PuE1M : **eh oui+ oui+ je cherche d'autres livres comme ...** "à la croisée des mots"²²⁵↓

15 PuE1C : autres éditions ↑↑

15 PuE1M : oui autres éditions

²²⁵ Manuel scolaire d'édition libanaise utilisé dans quelques écoles privées et qui respecte les données du curriculum libanais.

Elle n'annule pas les activités orales, elle exploite les deux activités qui figurent dans le manuel, la première comme étape d'apprentissage et l'autre pour l'évaluation :

12 PuE1C : annulez-vous parfois des activités orales↑ tu annules des activités orales ↑
12 PuE1M : **non**+ je n'annule pas+ chaque dossier+ je fais des activités orales↓ **mais** parfois **je fais deux+ le premier document est un apprentissage et le second est une évaluation**↓ **mais+ le deuxième+ je le prépare moi-même+ l'autre** selon le livre↓

Tandis que le deuxième entretien, dont l'objectif ne vise pas une autoconfrontation²²⁶, cible un certain bilan entre le début et la fin de l'année scolaire concernant le parcours de l'oral. Il constitue une prise de conscience de ce que l'enseignante a réalisé après l'enregistrement de ses propos, au cours du premier entretien et durant les observations de classe. Au deuxième entretien, l'enseignante communique le nombre de dossiers travaillés en classe, elle compare avec les autres années et elle nous révèle qu'à cause de la grève, elle n'a pu faire que 6 dossiers. Or, les autres années, elle arrivait à en terminer 7 :

3 PuE2C: non+ non quels sont les thèmes ↑

3 PuE2M : Ah+ les thèmes↓ la nature+ l'environnement+ eh...+ sport+ héros et personnages illustres+ la vie d'ados+ dernière dossier **mais j'en ai pris seulement** أَخَذَ نَظْمَ texte de base et production+ la santé+ texte injonctif

4 PuE2C: ordinairement tu fais comme ça+ ces mêmes thèmes ou cette année tu as changé ↑

4 PuE2M : non cette année on est retard à cause de la grève↓

5 PuE2C: ordinairement combien de thèmes ↑

5 PuE2M : parfois + j'arrive au dossier 7↓

Pourtant, la grève ne constitue pas la seule cause de ce retard. PuM constate que le niveau des apprenants pourrait avoir un impact sur le nombre de dossiers travaillés :

6 PuE2C: donc un thème a été enlevé à cause de la grève↑

6 PuE2M : encore parfois selon le niveau des élèves **c'est-à-dire** ils m'encouragent à continuer ou à marcher vite cette année en EB7 **il y avait** décalage **dans** niveau+ كُنْزِي
il y avait chez moi classe faible ↓

Il nous reste, à partir de cet exemple, à évoquer le dernier axe concernant l'oral en classe qui est celui de l'évaluation.

²²⁶ « La situation d'auto confrontation est celle où les opérateurs, exposés à l'image de leur propre travail, mettent d'abord en mots, à l'usage du partenaire-spectateur, ce qu'ils pensent en être les constantes » (Clot & Faïta, 2000 : 26).

5.1.7. L'évaluation de l'oral

Pour évaluer la compréhension orale, PuM donne aux apprenants une fiche d'évaluation à remplir par écrit à la suite de l'écoute d'un document sonore :

6 PuE1M : [...] je leur ai fait passer+ à l'examen le document évaluatif↓ j'ai fait passer d'abord le document sonore essayant de ne pas intervenir et puis je le leur ai fait passer à l'examen le document évaluatif↓ j'ai fait passer le document sonore essayant de ne pas intervenir et puis je leur ai passé la fiche qu'ils devaient effectuer pour l'évaluation et ils l'ont travaillé sans aucun problème↓ c'était un questionnaire sur Neil Armstrong+ "le premier pas sur la lune"↓ je l'ai donné↓

Lors de l'évaluation de la compréhension orale d'un document sonore, elle explique qu'elle prévoit une série de questions susceptibles de permettre aux apprenants de répondre. Ces questions se trouvent dans sa fiche de préparation :

25 PuE1C : c'était un document sonore ↑↑

25 PuE1M : document sonore mais ils sont 4 ou 5 documents sonores+ et j'ai précisé sur la fiche + qui est avec moi seulement+ qui ou quand comment + mais eux+ ils doivent me répondre oral car je ne l'ai pas donnée+ j'ai demandé la question par exemple« ou »+ « qui sont les personnages » + par exemple « ils répondent car c'est un dialogue entre deux personnages par téléphone » ↓ je leur demande comment ont-ils deviné+ par exemple+ ils me répondent « au téléphone » car le dialogue est clair+ par exemple : « Allô + je suis Samia » puis ils me disent ce sont deux amis+ par exemple: qui sont les personnages ↑ + deux amis+ car il y a "Bonjour mon ami » + ils disent coup de téléphone car elle dit dans le document « je ne peux pas continuer parce que je suis dans le train »+ où se passe l'action par exemple+ ils savent que le dialogue se déroule dans un train↓ puis dans un second document à l'école où la mère entretien un dialogue avec la directrice↓

Elle ajoute que personnellement, elle préfère une évaluation de la compréhension orale *via* l'oral, mais la raison qu'elle avance n'a rien à voir avec la didactique de l'oral :

18 PuE1C : vous évaluez les élèves à l'oral où ils doivent remplir une fiche↑

18 PuE1M : non+ l'évaluation je la fais c'est-à-dire parfois à l'oral+ j'aime à l'oral parce que je sens à l'écrit dans quelques moments ils trichent

C'est ainsi que, pour évaluer l'expression orale, elle pose des questions et met une note :

22 PuE1C : mais comment évaluez-vous l'oral+ l'oral en particulier↑

22 PuE1M : l'oral seulement+ je pose des questions

23 PuE1C : tu poses des questions et tu mets la note ↑

23 PuE1M : oui voilà↓

Si elle trouve que l'élève a des difficultés en expression ou en compréhension orales, elle pose plusieurs questions, puis elle les simplifie en posant des questions d'ordre général :

24 PuE1C : et si l'évaluation est négative+ si tu remarques qu'ils ne réagissent pas↑

24 PuE1M : mais à l'oral+ le plus+ à l'oral je pose les questions " où+ quand+ qui+ et

comment↑"+ ils vont parler **par exemple oui je leur ai donné 4 + 5 par exemple deux qui se parlent par exemple je leur ai dit** « ou se passe l'action » + « dans le train » + **ils étaient dans le train**

Si les notes sont basses, PuM recourt à la répétition de l'explication :

26 PuE1C : si tu as senti que les élèves n'ont pas compris ou les notes étaient basses↑
 26 PuE1M : parfois ils n'ont pas compris+ mais ... je fais tout mon possible+ je répète↓

Elle explicite la répartition de la note de l'oral :

21 PuE2C: par rapport à l'évaluation+ comment tu repartis la note de l'oral ↑
 21 PuE2M : la note de l'oral est répartie : lecture 4+ poésie 4+ compréhension orale 4+ expression orale 4+ donc 16²²⁷

PuM constate que la récitation de la poésie ne reflète pas le niveau de l'apprenant à l'oral :

22 PuE2C: est-ce que la note reflète vraiment le niveau de l'élève en français ↑
 22 PuE2M : **مِنْ كَيْفِ كَيْفِ** maintenant je ne sais pas+ peut être elle reflète+ poésie pas de questions + **مِنْ كَيْفِ كَيْفِ** peut-être il est très intelligent+ peut-être il étudie mais il ne sait pas exprimer lecture il parle très bien mais demande lui+ il ne peut pas répondre **مِنْ كَيْفِ كَيْفِ** **pourtant il a lu** la lecture+ il lit très bien+ pas de faute+ mais ne comprend pas + je ne sais pas si c'est ma faute+ ou bien ...

Enfin, nous ne pouvons pas négliger son aveu qui est en rapport avec la défaillance phonétique de ses apprenants. Elle avoue que ses apprenants ne savent pas très bien prononcer et qu'ils ne s'entraînent pas à la lecture :

13 PuE2C: est-ce que tous les élèves savent prononcer et lire la lecture à haute voix ↑
 13 PuE2C: comme prononciation+ non **مِنْ كَيْفِ كَيْفِ** c'est-à-dire je trouve peut-être la moyenne
 14 PuE2C: ils ne s'entraînent pas à la lecture ↑
 14 PuE2M : non.

Pour elle, cette défaillance est causée par la faiblesse des apprenants. Nous venons de traiter le sujet de l'évaluation de l'oral avec l'enseignante, il nous reste à l'aborder avec les apprenants. Ils paraissent tous satisfaits de leur note comme le souligne le tableau suivant :

Tableau 113 : Avis des apprenants vis-à-vis de leur note à l'oral

	Réponses des apprenants à la question : es-tu satisfait de ta note de l'oral ?
48 PuEA1	oui ↓
44 PuEA12	j'en suis satisfait ↓
62PuEA13	j'ai content de ma note↓
49 PuEA17	oui
52 PuEA19	oui+ je la mérite
41 PuEA20	oui ↓

²²⁷ La note dans l'établissement scolaire public est imposée par le curriculum : 16 notes pour l'oral et 24 pour l'écrit, la note finale sur le bulletin en guise d'évaluation sommative est de 40 notes. Pourtant, une certaine marge de liberté est laissée à l'enseignante pour la répartition de la note de l'oral : poème, lecture, activité orale, exposé oral etc...

Nous remarquons une réponse unanime de satisfaction de la part des apprenants par rapport à la note de l'oral. Cela met en lumière le fait que les notes sont bonnes.

5.1.8. Conclusion relative à la place de l'oral à l'école publique

Tout d'abord, l'évaluation de l'oral, tant la compréhension que l'expression, paraît motivante pour **les apprenants, ils sont satisfaits de leurs notes**. En effet, l'évaluation de l'oral n'apparaît pas comme une « sanction » ou une « exclusion », malgré les défaillances linguistiques et phonétiques mentionnées par l'enseignante. L'évaluation qui vise à vérifier la compréhension orale est constituée de questions d'ordre général et ces questions ciblent les deux premiers niveaux de la taxonomie de Bloom : la connaissance et la compréhension. Par conséquent les apprenants ne butent pas contre l'obstacle de l'évaluation, ils répondent aisément aux questions et ils sont satisfaits de leur note à l'oral. De plus, l'enseignante neutralise les difficultés, ne se contente pas de simplifier les questions et de les adapter au niveau de ses apprenants, mais elle se montre prête à répéter pour qu'ils comprennent et par conséquent répondent convenablement.

De plus, **la conception particulière de l'oral** chez PuM (les activités autour d'un texte lu sont considérées comme orales) et sa façon d'évaluer met en lumière un certain manque de formation chez l'enseignante en ce qui concerne la démarche didactique de l'oral. Elle prépare, à la maison, toutes les questions qu'elle pense poser en classe pour animer une séance consacrée à l'oral. Ce dernier ne paraît pas un champ sécurisant dans la mesure où il a parfois besoin d'improvisation. **Sa démarche en classe** comme elle l'a décrite témoigne d'une exploitation qu'on qualifierait de superficielle sans que PuM sache qu'elle pourrait faire autrement. De même, son dynamisme et son dévouement apparaît dans sa volonté de chercher d'autres documents pour les activités de l'oral. Or ce qui lui manquerait c'est un itinéraire didactique qui pourrait la guider dans sa démarche car elle ignore qu'on peut travailler autre chose qu'un texte avec des questions.

Ajoutons que **les thèmes abordés en classe** ont leur impact sur la motivation des apprenants. Selon les propos de leur enseignante, le niveau social des apprenants les prive de plusieurs moyens de loisirs et par conséquent d'ouverture, c'est pourquoi le thème « Héros et personnages

illustres »²²⁸ ne suscite pas leur intérêt, sa compréhension nécessite une certaine culture. Enfin, elle attribue une place importante à l'oral dans son enseignement/apprentissage et elle ne pose pas la question des compétences orales à développer chez les apprenants, mais comme nous l'avons mentionné auparavant, son souci est d'aboutir à l'écrit.

Pour **les activités orales choisies de la part des apprenants**, nous remarquons une certaine réticence provenant d'un sentiment d'insécurité linguistique que peut créer l'écoute d'une chanson chantée par un natif, ils ont opté pour la lecture du texte ou même l'écoute du texte oralisé par leur enseignante. Le choix des apprenants varie entre les documents visuels (texte, illustration) et les documents sonores (à l'exception de la chanson) mais à condition que le texte soit lu *via* la voix de leur enseignante. Cela indique qu'ils ne sont pas habitués à écouter des chansons françaises dans leur vie quotidienne ni à travailler la chanson comme activité d'enseignement/apprentissage à l'école.

Nous passons aux avis des interviewés dans le deuxième terrain : le secteur privé.

5.2. Le secteur privé

Nous répertorions les informations collectées auprès des enquêtés du secteur privé autour de la place et de la structuration de l'oral selon les volets suivants : le déroulement du cours voué à l'oral, les thèmes, les supports et l'évaluation.

5.2.1. Le déroulement de la séance consacrée à l'oral

Selon les dires de PrM, le cours de l'oral constitue la première phase de chaque dossier, le curriculum de la classe d'EB7 de langue française est divisé en modules²²⁹ ou dossiers, et chaque dossier traite d'un thème (les compétences visées de chaque dossier seront analysées dans la partie consacrée à l'analyse des manuels). Elle débute par deux activités orales, la première consiste à sensibiliser l'apprenant au thème en l'introduisant par l'intermédiaire des questions orales (lecture d'une illustration) et la deuxième est le lancement d'une recherche qui doit être

²²⁸ Nous citons les titres de tous les textes de ce dossier (textes introducteurs, textes de base et textes supplémentaires) : « Hannibal », « on a marché sur la Lune », « D'Artagnan, le libérateur », « l'espace est tout près de nous », « Sindbad le marin ».

²²⁹ Module est un terme utilisé dans le contexte privé, il désigne un dossier thématique qui contient des activités d'expression et de production, orales et écrites, autour d'un thème.

préparée par les apprenants à la maison pour être exposée oralement en classe. Puis l'enseignante passe à l'étape écrite qui doit être précédée d'une étape grammaticale :

1PrE1M : كَوْنُ **maintenant** + puisque le livre chez nous est divisé en modules كَوْنُ **c'est-à-dire** + thèmes + donc je commence tout d'abord par ce qui est oral : il y a l'observation des illustrations+ il y a la recherche que les élèves font +++ je leur donne même des informations lorsqu'on introduit le thème+ donc+ on parle je leur dis + qu'est-ce que cela vous suggère+ à quoi vous pensez+ donc tout ce qui peut être +++ en rapport étroit avec le thème qui est donné↓ tout cela se fait oralement en classe↓ puis chez eux+ je leur lance la recherche↓ ils font la recherche+ alors ils l'exposent↓ ++ ensuite on passe à l'exploitation d'un texte donc une fois qu'ils ont une idée suffisante sur le thème on peut passer au texte↓ pour le texte↑+ on va étudier le type et tout ça puis on passe à la démarche+ le passage à l'écrit mais avant d'écrire + il y a la partie grammaticale qui va être faite pour pouvoir utiliser ses procédés dans leurs productions écrites↓ donc + généralement c'est un cycle qu'on fait et le travail de l'écrit +++ je préfère le faire pas en groupe parfois ça sera une perte de temps↓ on le fait collectivement en classe↓ on met le plan les idées et tout ça+ puis on le travaille ensemble sur le tableau↓

L'oral précède, selon les propos de PrM, l'enseignement/l'apprentissage de la grammaire et de l'écrit, pour elle, c'est l'entrée dans le thème. Elle propose des questions comme nous venons de voir dans l'interaction précédente : c'est par l'intermédiaire de la question qu'elle entame le contact avec les apprenants et qu'elle aborde le thème.

5.2.2. *Les stratégies de la question*

PrM met en lumière l'intérêt de la question, elle pose des questions susceptibles de faciliter la compréhension du document pour les apprenants et de cette façon, la question est la voie pour la compréhension orale et par suite pour l'expression orale :

16 PrE1C : à la dernière séance avec vos élèves à l'oral + qu'est-ce que vous avez fait pour les stimuler à s'exprimer oralement et comment ↑
16 PrE1M : donc+ à partir des questions posées et ou bien des exercices + l'élève arrive à comprendre les paroles de la chanson ainsi que le thème alors c'est cette phase là où l'élève peut s'exprimer كَوْنُ **c'est-à-dire** et dire ce qu'il a compris↓

L'activité de l'oral constitue une phase d'enseignement / apprentissage pour PrM qui trouve que pour pouvoir s'exprimer, l'apprenant doit comprendre le sujet traité. C'est pourquoi elle déploie ses efforts en posant des questions et en préparant des exercices, pour amener chaque élève à comprendre le thème ou le texte afin de participer aux discussions :

16 PrE1C : à la dernière séance avec vos élèves à l'oral + qu'est-ce que vous avez fait pour les stimuler à s'exprimer oralement et comment ↑
16 PrE1M : donc+ à partir des questions posées et ou bien des exercices + l'élève arrive à comprendre les paroles de la chanson ainsi que le thème alors c'est cette phase là où l'élève peut s'exprimer كَوْنُ **c'est-à-dire** et dire ce qu'il a compris↓

17 PrE1C : une fois qu'ils ont assimilé qu'ils ont pu comprendre+ ils arrivent à s'exprimer↑
17 PrE1M : à s'exprimer+ oui↓

L'enseignante PrM compte sur les questions pour favoriser l'enseignement / apprentissage de l'oral, selon elle, il suffit de comprendre pour que l'apprenant participe au cours, alors que le directeur PrD a la conviction que les documents choisis ont leur rôle à jouer dans le fait d'attirer l'attention des apprenants à l'oral.

5.2.3. Conception moderne de l'oral

Le directeur de l'école privée PrD constatant le désintérêt des apprenants face à l'apprentissage du français, propose des solutions pour accaparer l'attention des apprenants et pour développer leur compétence communicative orale. Il préconise des activités comme l'exploitation des chansons ou d'une bande dessinée :

22 PrEC : bon↓ comment faire pour qu'ils le soient davantage+ à votre avis ↑
22 PrED: je crois que ce n'est pas facile+ c'est pas facile+ je n'ai pas de solution disons mais je crois que ... eh ... il faut donc savoir s'adapter↓ il faut savoir que si c'est la chanson qui les intéresse donc peut être la chanson il faut que si le livre n'a plus donc sa place+ peut être+ chercher d'autres possibilités+ j'ai dit la chanson je pense que c'est la bande dessinée↓

La chanson écoutée ou visionnée ainsi que la bande dessinée avec ses vignettes accompagnées de phrases simples constituent pour PrD, des solutions aptes à attirer l'attention de l'apprenant qui ne s'intéresse pas à l'apprentissage des langues et à le mettre dans une situation d'expression en langue française. La chanson qui « *tient le haut pavé dans la didactique de l'oral* » (Cuq & Gruca, 2005 : 436) est un « *objet social spécifique, dont les didacticiens de langue se sont emparés depuis longtemps* » (Clerc & Rispaïl, 2011 : sitographie), et qui possède des caractéristiques qui lui sont propres : une voix, des instruments, une orchestration, des rythmes, une mélodie et un texte,

« *la chanson semble particulièrement bien convenir aux niveaux débutant et intermédiaire [...] la chanson comme le miroir de la société dans laquelle elle s'inscrit, comme un espace privilégié qui raconte la société et où la société se raconte. [...] on peut donc l'appréhender comme un véritable vecteur de compétence socioculturelle* » (Cuq & Gruca, 2005 : 436).

Alors que la bande dessinée, dont l'entrée en didactique des langues coïncide avec l'élaboration de l'approche communicative, possède plusieurs avantages. Au niveau linguistique, elle permet « *d'analyser, interpréter, comparer, dans la tradition de l'explication du texte* » (Rouvière, 2013 : sitographie), et par la place qu'elle accorde aux modes de communication non verbaux

(attitudes, gestes, mimiques) ainsi qu'aux marques de l'oralité, la bande dessinée « *est également inductrice, en classe, de simulations, de mises en scène et de jeux de rôles, qui permettent de « parler avec » ou « d'agir sur autrui », en produisant des actes de parole »* (Rouvière, 2013 : sitographie). Le directeur mentionne ces deux supports qui, selon lui, sont susceptibles de motiver les apprenants en classe à l'apprentissage.

Ainsi, pour **PrD**, le rôle de l'oral est primordial dans toutes les situations et il trouve que l'apprentissage d'une langue et l'intérêt des apprenants en classe sont assurés par un choix ciblé du document exploité durant le cours de l'oral. Par conséquent, le document et le thème revêtent une importance fondamentale.

5.2.4. Les thèmes et les supports de l'oral

L'enseignante PrM, dans le but de motiver les apprenants, sélectionne les activités qui amènent les apprenants à s'exprimer. Elle évite d'animer les débats en classe, selon elle, leur déficit au niveau de l'expression entrave cette activité, et elle préfère travailler comme support la chanson et la séquence filmique, deux activités qui attirent les apprenants :

7 PrE1C : à ton avis quelles sont les activités à l'oral que les élèves ordinairement préfèrent ↑ Est-ce que c'est la lecture d'une image ↑ faire un débat ↑ qu'est-ce que vous sentez ↑
7 PrE1M : faire un débat ﻗﻮﻝ **c'est-à-dire** ça + peu d'élèves sont intéressés+ ﺃﻱ **parce que** pas tout le monde peut s'exprimer aisément↓ donc plutôt la chanson+ ils aiment+ le film+ ils sont intéressés aussi par une séquence filmique↓

Outre ces deux supports utilisés en classe lors de l'oral, elle mentionne aussi la poésie et de cette façon nous remarquons qu'elle parle des supports et non pas de ce qu'on en fait :

3PrE1M : oui parfois une chanson et parfois +++ une poésie+ un poème oui donc ça dépend ﺃﻱ **parce que** le choix de l'oral c'est toujours en rapport avec le thème qu'on a dans le livre+ ﻛﻮﻥ **maintenant**+ il y a des séquences filmiques↓ vous n'avez pas encore assisté une séquence filmique↓
4 PrE1C : j'attends votre invitation↓
4PrE1M : oui+ je vous dirai prochainement ... donc c'est ou bien la chanson+ ou bien un poème ou bien une poésie ou bien une séquence filmique ﺃﻱ **parce que** je suis en lien avec les supports donnés dans le manuel↓

Parmi les trois supports mentionnés par l'enseignante PrM, celle-ci trouve que la séquence filmique est une activité difficile à préparer (préparer une démarche et des questions tout en essayant d'accaparer l'attention des apprenants), elle exige un travail « différent » et quand elle se sent coincée par le temps elle l'annule :

14 PrE1C : alors vous annulez ordinairement la séquence filmique↑

14 PrE1M : oui c'est ça+ j'annule ordinairement la séquence filmique+ car pour travaille²³⁰ r un film ça demande un peu plus de travail+ le travail est tout à fait différent+ tout à fait différent↓

L'enseignante PrM consacre du temps aux activités orales, elle utilise comme support la chanson, la poésie et la séquence filmique dont le sujet est en relation avec le thème du dossier. Les apprenants ont le choix d'exprimer leur goût soit par rapport aux thèmes soit par rapport aux supports préférés à l'oral. Le tableau suivant témoigne de leur choix :

Tableau 114 : Les thèmes et les activités préférés de la part des apprenants du secteur privé

	Thèmes préférés	Activités préférées
PrA1	33 PrEA1 : sport↓	29 PrEA1 : entendre des textes
PrA2	41 PrEA2 : les thèmes : sport+ santé+ environnement et famille↓ 43 PrEC : est-ce que tu peux me proposer un autre sujet qui pourrait attirer ton attention ↑ 43 PrEA2 : eh ↓↓ cultivité ²³¹ ↓ 45 PrEC : quel genre de culture ↑ internationale ↑ 45 PrEA2 : internationale sur les animaux↓	38 PrEA2 : visuelle et auditive↓ 40 PrEA2 : ils m'attirent↓
PrA4	45 PrEA4 : c'est-à-dire comme le sport ↑ 47 PrEA4 : comme thème policier+ le monde policier↓	42 PrEA4 : oui je préfère exposer les recherches ou lire une image et rédiger à l'écrit le contenu ↓
PrA9	48 PrEA9 : je préfère celui des maladies↓ 50 PrEA9 : la nature et l'environnement↓	23 PrEA9 : j'ai plusieurs chansons que je sais en français↓ 41 PrEC : quels types d'activités+ tu préfères : film+ chanson+ document sonore ↑ 41 PrEA9 : la chanson↓
PrA19	51 PrEA19 : l'environnement↓	44 PrEA19 : lire une image↓ 47 PrEA19 : ↓ لَا نَذِيْرَ لَهُ parce que je l'aime
PrA21	40 PrEA21 : j'aime les thèmes policiers↓	38 PrEA21 : un film↓

C'est ainsi que deux apprenants optent pour le sport, deux pour l'environnement et deux pour le roman policier. Les thèmes relatifs à la santé et à la famille viennent après. Alors, le vécu et le suspens sont les contextes qui attirent les apprenants de l'école privée, tandis que PrA2 propose le thème de « la culture » et du monde animal. Donc, les thèmes traités en classe assurent l'ouverture au monde et favorisent le développement culturel et linguistique des apprenants.

²³⁰ Exploiter une séquence filmique à l'oral.

²³¹ Prononcé de cette façon par l'apprenant, il voulait dire « culture ».

A propos des choix des activités, les apprenants optent pour « le visuel » qui peut regrouper les illustrations et les films (PrA21, PrA19, PrA4), et pour « l'auditif » qui regroupe la chanson et les textes lus (PrA9, PrA1). L'apprenant PrA2 affirme ce choix en prononçant les deux termes l'un à la suite de l'autre « visuelle et auditive ». Nous remarquons qu'ils suivent les habitudes de l'enseignante et n'affichent pas un désir de changement. L'intérêt pour la chanson provient de l'habitude des apprenants d'écouter des chansons françaises. Nous remarquons cet intérêt chez PrA9 et PrA21 :

23 PrEA9 : j'ai plusieurs chansons que je sais en français↓

PrA21, après avoir déclaré son amour pour la lecture ainsi que son habitude de lire des livres avant de se coucher, avoue non seulement sa préférence pour les chansons françaises mais elle va jusqu'à citer ses vedettes préférées :

29 PrEA21 : oui↓ Comme Lara Fabian+ j'aime tous²³² ses chansons+ et aussi « je suis malade » par Dalida↓

27 PrEA21 : chaque soir+ avant de dormir+ moi je lis une²³³ conte↓

Ces propos procurent des informations qui mettent en relief leur vécu personnel ainsi que leurs habitudes culturelles que nous allons exploiter davantage dans les analyses.

Ainsi, quatre apprenants préfèrent un document sonore ou une séquence filmique comme activités orales en classe de langue ce qui rejoint les propos de l'enseignante et démontre l'intérêt que portent les apprenants à ces supports. Les nouveaux moyens technologiques sont à la portée des apprenants actuellement, ils leur offrent la possibilité d'être en contact avec le monde, leur procurant des images, des films et des nouvelles internationales : cela se répercute sur leur choix en classe où le livre devient rétrograde et ne motive plus l'apprenant.

Enfin, ce qui paraît gênant pour les apprenants, c'est le travail de recherche car il leur impose un travail collaboratif :

56 PrEA4 : oui+ je n'aime pas travailler avec les autres↓

57 PrEC : pourquoi ↑

58 PrEA4 : si je travaille avec mes amis et s'il y aura une erreur je serai le responsable+ parce que l'enseignante nous a dit si un membre du groupe ne travaille pas comme il faut+ la note du groupe va diminuer+ j'ai travaillé seul et toute la classe a fait comme moi↓

²³² Prononcé de cette façon par l'apprenante.

²³³ Prononcé de cette façon par l'apprenante.

Cette remarque de la part de l'apprenant est importante, vu l'intérêt d'une collaboration et du contact avec l'autre qu'exige une recherche de groupes. L'évaluation ne sera pas équitable selon ses propos et c'est pourquoi la recherche doit avoir ses normes afin d'aboutir à son objectif didactique. En effet, l'intérêt de l'apprenant va vers la note, il ne voit pas l'intérêt des échanges de la modalité de travail de groupe dans l'apprentissage.

5.2.5. *L'oral et le curriculum*

Lors du premier entretien PrM affirme son respect du curriculum et déclare qu'elle ne choisit pas d'autres supports :

15 PrE1C : vous n'essayez pas de proposer une autre activité qui ne figure pas dans le livre ↑

15 PrE1M : non↓

Alors qu'au cours du deuxième entretien, elle révèle qu'elle choisit parfois une chanson de l'internet :

8 PrE2C : les sources de vos activités orales+ j'ai remarqué parfois que c'était les livres "Arpèges culturels"²³⁴ et parfois autres+ c'était de l'internet ↑

8 PrE2M : oui c'était de l'internet↓.

De plus, afin de faire un bilan à la fin de l'année elle déclare qu'elle a pu terminer 6 thèmes :

3 PrE2C : [...]↓ combien de thèmes vous avez pu terminer cette année puisque je sais et tout le monde sait combien il y a eu plusieurs jours de grève²³⁵ cette année ↑

3PrE2M : on a travaillé au début la nature+ on a travaillé l'environnement+ on a travaillé la sport +++ le sport+ on a travaillé la famille+ on a travaillé la santé+ quel autre thème encore↑ +++ une affaire de 6 thèmes+ je crois+ pas plus↓.

Donc, elle n'a pas pu terminer le programme prescrit dans le curriculum, de 10 thèmes elle n'a pu terminer que 6. Cela se répercute sur le niveau des apprenants d'une année à l'autre puisque si à chaque année plusieurs objectifs d'apprentissage ne sont pas atteints et si l'enseignante de la classe suivante ne prend pas cela en considération, les apprenants vont rencontrer des difficultés. En outre, le recours à une autre source scolaire pour préparer ses leçons de l'oral désigne un manque de support dans le manuel et une volonté d'offrir à ses apprenants un travail meilleur.

²³⁴ Le manuel scolaire, édition libanaise mais non le livre national.

²³⁵ Il y a eu aux écoles privées 16 jours de grève, 29 jours à l'école publique.

5.2.6. L'évaluation traditionnelle et particulière de l'oral

L'enseignante PrM évalue l'oral par l'intermédiaire de la récitation des poèmes ou des chansons.

Elle trouve que son évaluation n'est pas innovante :

20 PrE1C : comment vous évaluez l'oral ↑

20 PrE1M : donc + c'est une évolution pardon évaluation qui n'est pas tellement innovée↓ c'est le fait de réciter oui la chanson ou le poème ﷺ **c'est-à-dire** rien que ça↓

29 PrE2M : oui même hier en récitant la chanson+ en EB6+ certains ont eu le trac↓ je leur ai dit vous pouvez vous mettre à la fenêtre et regardez le jardin et réciter la chanson↓ je ne suis pas contre↓ j'aime que l'élève se sente à l'aise↓

Outre la lecture et le poème, elle ajoute la recherche comme outil d'évaluation de l'expression orale :

22 PrE1C : pour ce contrôle comment vous avez évaluez l'oral ↑

22 PrE1M : déjà + on avait préparé un contrôle continu↓ j'ai pris la note d'un poème كُؤ **maintenant** lundi prochain ou le mardi j'ai lancé une recherche sur les maladies ++ à choisir une maladie et ils veulent la présenter ils ont 2 minutes pour la présenter↓ moi je ne vais pas apporter l'ordinateur↓ c'est à eux d'apporter leur ordinateur+ de présenter des images+ tout cela et bien sûr d'expliquer un peu+ de dire un peu+ de parler de la maladie qu'ils ont choisie+ les symptômes et les causes↓

Cette note acquise par l'apprenant après avoir récité le poème, lu le texte ou exposé la recherche ne reflète pas, selon l'enseignante, le niveau des apprenants à l'oral :

23 PrE2C : le plurilinguisme alors a pu donner une solution+ bon+ par rapport à l'évaluation+ je veux savoir comment vous répartissiez la note de l'oral ↑

23 PrE2M : la déclamation du poème+ la lecture et il y a la recherche↓

24 PrE2C : est-ce que à ton avis ça reflète la note+ le niveau de l'élève à l'oral ↑

24 PrE2M : non↓

Pourtant, ce qui est à remarquer, c'est que le cours consacré à la compréhension de l'oral n'est jamais évalué, malgré les fiches qu'elle distribue aux apprenants pour les remplir à la suite de la séance. Selon elle, la note gêne l'apprenant, elle préfère qu'il soit libre et déploie ses efforts non pour avoir de bonnes notes mais pour la compréhension et le plaisir, ce qui montre que, pour elle, l'oral ne constitue pas un vrai apprentissage et qu'elle évite de l'évaluer car la note démotive les apprenants :

27 PrE2C : de plus j'ai remarqué que vos fiches ne sont pas évaluées ↑

27 PrE2M : sans évaluation↓ je préfère cela+ je préfère↓

28 PrE2C : pourquoi ↑

28 PrE2M : pour qu'ils se sentent libres+ si c'est noté ils vont travailler pour la note et non plus pour le thème ou pour la compréhension ou bien pour le plaisir+ quand c'est la note↓ ils ne seront pas à l'aise↓

De plus, une conception particulière apparaît aussi chez PrM quand elle révèle que la note pour l'évaluation de l'oral à l'examen de Noël était répartie entre la note de la lecture du poème et un QCM²³⁶ visant la compréhension d'un « conte » lu à la maison. La lecture d'un conte est, selon l'enseignante, considérée comme une évaluation sommative²³⁷ de l'oral :

- 21 PrE1C : à l'examen de Noël+ j'ai bien remarqué que vous avez fait simplement la poésie↑
- 21 PrE1M : il y avait autre chose aussi+ Mr Wadih²³⁸ n'a pas fait attention alors que j'avais préparé un QCM+ je leur ai donné à lire un conte ↑
- 23 PrE1C : Donc+ cela va être la note de l'expression orale ↑
- 23 PrE1M : Oui cela va être la note orale additionnée avec celle du poème qu'on déjà fait

Enfin, PrM ne pense pas à une remédiation pour les notes de l'oral, même si elles ne sont pas bonnes, car la variété des supports à la portée des apprenants lors de l'évaluation de l'oral peut leur offrir une certaine compensation :

- 24 PrE1C : [...] si l'évaluation va être tout à fait négative+ est ce que vous allez faire quelque chose pour remédier ↑ est-ce que vous allez relancer une recherche ou faire une autre évaluation par exemple ↑
- 24 PrE1M : ⚽ **non** parce que pour ce pour cet examen on a trois choix il y a la partie de football+ la chanson que je n'ai pas encore récité j'ai récité le poème et la recherche donc ils ont plusieurs choix+ il y a la recherche et le poème ↓
- 25 PrE1M : oui il y a toujours une note qui va compenser l'autre↓

Face à leur évaluation de l'oral, les apprenants n'affichent pas le même point de vue. Quelques-uns sont satisfaits d'autres ne connaissent pas leurs notes.

Deux apprenants PrA1 et PrA2 affirment l'ignorance de leurs notes. PrA4 ne paraît pas satisfait surtout parce qu'il ressent le besoin d'améliorer sa performance en lecture, il commence à lire des histoires à haute voix, cela paraît une bonne solution pour améliorer sa prononciation. Alors que PrA9, PrA19 et PrA21 ont eu une très bonne note à l'oral et en sont satisfaits. Le tableau suivant montre les avis des apprenants envers l'évaluation de l'oral :

²³⁶ QCM : les apprenants passent dans la salle d'informatique et répondent à un QCM préparé par l'enseignante et dont la note sera accordée par l'ordinateur sur le champ à la fin.

²³⁷ Evaluation sommative finale à la fin d'année est additionnée avec les notes des examens de Noël et de Pâques, alors l'examen de Noël est le 1/3 de l'examen final, celui qui décide la réussite ou l'échec.

²³⁸ Le responsable du cycle, lors de l'absence d'un professeur, essaye d'organiser l'horaire pour que les élèves ne soient pas mis dans la cour, selon les paroles de l'enseignante qui était absente le jour de l'examen, elle a envoyé une évaluation en QCM pour évaluer la compréhension orale d'un conte lu à la maison par les apprenants, mais lui, il n'a pas fait attention et l'évaluation orale était seulement la poésie déclamée et c'était un seul poème à réciter.

Tableau 115 : Avis des apprenants de l'école privée vis-à-vis de leur note à l'oral

Apprenants	Avis concernant l'évaluation
PrEA1	44 PrEC : tu ne sais pas ta note de l'oral ↑ 44 PrEA1 : elle ne dit pas la note ↓
PrEA2	57 PrEC : mais il y a des notes ↓ est-ce que tu connais combien tu as eu par exemple sur lecture+ sur poésie ↑ 57 PrEA2 : je ne sais pas ↓
PrEA4	53 PrEA4 : oui+ mes notes ne sont pas bonnes+ je veux les améliorer ↓ 54 PrEC : pourquoi ↑ comment ton enseignante prend la note ↑ tu n'as pas bien récité la poésie ↑ 54 PrEA4 : la poésie+ c'est bien mais la lecture+ non ↓ 60 PrEC : es-tu satisfait de ta note à l'oral ↑ 60 PrEA4 : non+ elle n'est pas bonne ↓ 61 PrEC : que dois-tu faire pour l'améliorer ↑ 61 PrEA4 : maintenant j'ai commencé à lire des histoires en français à haute voix ↓
PrEA9	66 PrEC : bon ↓ combien tu as eu à l'oral ↑ 66 PrEA9 : Si c'était sur 5+ un 4 ou parfois j'ai eu un 5 ↓ 67 PrEC : cinq sur cinq+ c'est très bien ↓ alors ça reflète ton niveau ↑ 67 PrEA9 : oui ↓
PrEA19	59 PrEC : tu es contente de ta note ↑ 59 PrEA19 : oui ↓ 46 PrEC : tu as une note à l'oral ↑ 46 PrEA21 : j'ai 5 sur 5 à l'oral ou 4 sur 5 ↓
PrEA21	46 PrEC : tu as une note à l'oral ↑ 46 PrEA21 : j'ai 5 sur 5 à l'oral ou 4 sur 5 ↓

Peut-être que les apprenants, ceux qui ne connaissent pas leur note, ne s'y intéressent pas puisque la note de l'oral est de 10 et le français sur le bulletin est noté sur 60 (compétences évaluées concernent celle de l'oral et de l'écrit, en production et en réception). Il semble aussi que l'enseignante est exigeante, ce qui pousse l'apprenant PrA4 à lire à haute voix à la maison afin d'améliorer sa lecture.

5.2.7. Conclusion relative à la place de l'oral à l'école privée

Plusieurs idées méritent d'être mentionnées en guise de conclusion concernant la structuration ainsi que la place de l'oral dans l'école privée. En premier lieu, le directeur préconise deux activités orales à adopter en classe de langue afin de stimuler l'expression orale des apprenants : la bande dessinée et la chanson. Quant à l'enseignante, elle ne présente pas le même intérêt que son directeur vis-à-vis de la didactique de l'oral. Elle annule des activités orales quand elle se sent coincée par le temps et notamment les séquences filmiques, vu la difficulté de leur préparation. Elle n'évalue pas les fiches remplies par les apprenants à la suite d'une séance consacrée à la compréhension de l'oral. Elle a même une conception particulière de l'oral

considérant un QCM, posé aux apprenants pour vérifier la compréhension d'un conte lu à la maison comme une évaluation orale.

En second lieu, la démarche de la séance de l'oral est basée sur l'exploitation d'une activité orale exécutée au début du thème constituant la phase de sensibilisation. Elle pourrait l'être autour d'un poème, document sonore, chanson, séquence filmique ou une recherche lancée en début de dossier. Elle opte dans la plupart des cas pour une évaluation traditionnelle de l'oral, elle fait réciter les poèmes, elle demande aux apprenants de lire et quand elle pose des questions de compréhension à la suite de leur lecture, elle fait une évaluation de la compréhension orale. En outre, la recherche qu'elle demande contient une grande part de mémorisation, et de cette façon la bonne récitation de la leçon constitue, pour elle, « *le principal outil d'évaluation des élèves* » (Dolz & Schneuwly, 1998 : 11).

En dernier lieu, les apprenants de l'école privée paraissent ouverts au monde de la culture, intéressés par les chansons, la musique et les romans policiers. Ils sont habitués à lire avant de dormir, ils écoutent de la musique hors des murs de l'école, ils citent des noms de vedettes internationales. Signalons aussi que les apprenants du terrain privé ne semblent pas tous avoir le même intérêt pour leur note à l'oral. 50 % des apprenants paraissent satisfaits de leur note, 33.3 % affirment leur ignorance de leur note alors que 16.6 % signalent leur insatisfaction concernant leur manière de lire, ils préconisent une stratégie de remédiation : lire à haute voix à la maison. Donc, la note peut parfois être incitatrice pour une certaine performance. Nous venons de terminer l'analyse de la structuration de l'oral dans l'école privée d'après les entretiens semi-directifs effectués avec les interviewés. Or une synthèse comparative entre les deux secteurs s'avère indispensable.

5.3. Synthèse comparative de la didactique de l'oral dans les deux terrains

Comparer les deux terrains au niveau de l'axe didactique met en lumière des divergences ainsi que des similitudes. Nous entamons notre bilan par une ressemblance : les deux enseignantes parlent du déroulement de la séance de l'oral au début, elles n'entrent pas dans les détails de l'enseignement / apprentissage au sein du cours, elles survolent la démarche didactique.

Or, les divergences sont multiples. Tout d'abord, le *PrD*, enseignant de français, connaissant les difficultés rencontrées par chaque enseignant, propose des activités comme l'exploitation de la chanson et de la bande dessinée pour débloquent la parole des apprenants. Par contre, *PuD* s'intéresse aux notes de l'examen officiel, effectué exclusivement à l'écrit. De plus, la différence des niveaux culturel et social des apprenants apparaît clairement.

En effet, les apprenants de l'école privée ont accès aux romans policiers, aux chansons, connaissent les noms de plusieurs vedettes et lisent des contes, des histoires, font des recherches et les exposent en classe, alors que les apprenants de l'école publique sont privés des « sorties et des loisirs » selon les propos de leur enseignante, et ils ne font pas de recherches :

38 PuEC: **vous ne faites pas de recherche que vous exposez oralement**↑

38 PuEA19 : **non** ↓

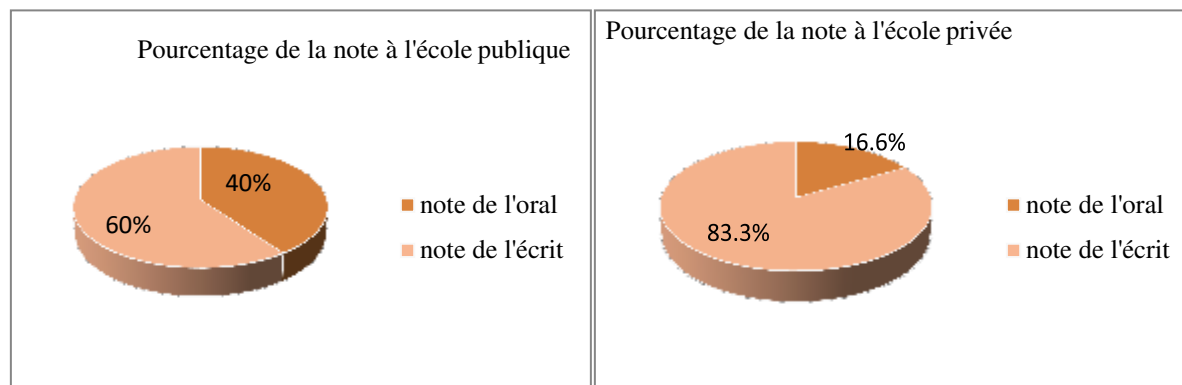
En outre, les salles de l'école privée sont bien équipées, les interviewés parlent de « film », « présentation power point » pour les recherches (54 PrEA21) alors qu'à l'école publique l'enseignante est obligée d'oraliser le texte qui aurait dû être écouté comme document sonore à cause d'une défaillance de la cassette ou de l'interruption du courant électrique.²³⁹

Ajoutons que l'évaluation de l'oral ne paraît pas simple à réaliser, « *comme la parole ne laisse pas de traces durables, l'évaluation des compétences des élèves devient aléatoire, d'autant que des critères fiables n'existent guère, vu l'absence de tradition scolaire et de conceptualisation scientifique* » (Dolz & Schneuwly, 1998 : 20). Non seulement les critères scientifiques sont difficiles à trouver, mais une conception spécifique y est adjointe : un texte lu par les apprenants et exploité oralement en guise d'explication est considéré comme une activité orale, un conte lu à la maison et dont la compréhension est évalué *via* un QCM est considéré comme une évaluation de l'oral. Cela met en lumière un manque de formation pour l'oral chez les enseignantes des deux secteurs. Qu'est-ce que l'oral ? Qu'est-ce qu'une compétence orale ? Quelles sont ses caractéristiques linguistiques ? Quelles catégories d'oral différencier ? Comment évaluer l'oral ? Toutes ces connaissances de base semblent ignorées par les enseignantes qui se contentent de suivre le manuel sans innover.

²³⁹ Nous avons parlé du problème de l'électricité dans la partie méthodologique de la recherche.

A mentionner aussi la divergence qui existe entre le système de notation dans les deux écoles : à l'école publique l'oral est noté sur 16 de 40, note finale sur le bulletin, alors qu'à l'école privée, il est noté sur 10 de 60. La figure ci-dessous met en relief cette différence :

Figure 35 : Pourcentage de la note de l'oral dans le bulletin des deux écoles



Si le coefficient de la note de l'oral ne paraît pas élevé, cela se répercute sur la motivation des apprenants, parce que la note est le stimulant majeur pour leur travail. En dépit de l'aveu de l'enseignante PuM que ses apprenants sont faibles en langue, ces derniers semblent unanimement satisfaits de leur note à l'oral, parce qu'il semble que l'enseignante est tolérante et veut à tout prix les encourager. Tandis que l'enseignante PrM paraît plus stricte et par conséquent cela ne motive que l'un des apprenants qui lit les contes à haute voix chez lui, afin d'améliorer son niveau en phonétique. Quant à PuM, elle décèle une défaillance phonétique chez ses apprenants et ne fait rien pour y remédier :

12 PuE2C: est-ce que tu sens que les élèves essaient de lire à la maison quand vous leur demandez de lire un texte ↑

12 PuE2M : **par exemple** selon les élèves+ parfois 9 ou 10 élèves de ma classe+ ils essaient de lire+ ils aiment lire+ il fait lorsque il arrive à la maison+ ils font le résumé du texte↓
Les autres sont indifférents

13 PuE2C: est-ce que tous les élèves savent prononcer et lire la lecture à haute voix ↑

13 PuE2C: comme prononciation+ non **c'est-à-dire** je trouve peut-être la moyenne

14 PuE2C: ils ne s'entraînent pas à la lecture ↑

14 PuE2M : non

La stratégie du professeur joue un rôle stimulant pour l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est lui qui encourage ou décourage l'acquisition de toutes les notions et les compétences expliquées en classe, c'est lui qui étaye et assure le suivi. C'est pourquoi nous ne pouvons pas

délaisser l'analyse des questions posées aux apprenants et qui visent à connaître leur opinion relative aux qualités d'un professeur compétent. Nous voudrions clôturer cette partie didactique par la comparaison des dires des apprenants des deux terrains d'enquête. Nous classons les propos des apprenants selon les qualités humaines, la gestion de classe et les compétences professionnelles :

Tableau 116 : Avis des apprenants des deux terrains concernant les qualités d'un bon enseignant de langue

	Avis des apprenants de l'école publique	Avis des apprenants de l'école privée
Qualités humaines et morales	<p>46 PuEA20 : qu'il aime son élève [...]</p> <p>59 PuEA1 : il ne doit pas s'énerver+ il doit être juste [...]</p> <p>60 PuEA19 : premièrement+ il doit garder son calme avec les élèves+ [...] je préfère qu'il soit tolérant avec ses élèves↓</p>	<p>51 PrEA1 : le professeur doit être patient↓</p> <p>63 PrEA4 : il sait se comporter avec les apprenants</p> <p>67 PrEA2 : silencieusement ++ silencieusement où la maitresse ou le maitre doit être calme et parler juste avec ses élèves</p> <p>68 PrEA9 : un bon prof+ il faut+ être patient avec les enfants+ et bien les comprendre↓</p> <p>62 PrEA19 : sage+ ne crie pas à haute voix↓ ne frappe pas les élèves↓</p> <p>52 PrEA21 : elle ne doit pas toujours dire de mauvaises paroles aux élèves↓ elle ne doit pas les frapper ou les gronder↓ elle doit les parler avec gentillesse↓</p>
Gestion de la classe		<p>49 PrEA1 : le cours doit être calme↓</p> <p>69 PrEA9 : il faut avoir un plan+ pour notre heure+ et le bien travailler en silence↓</p>
Compétences professionnelles	<p>46 PuEA20 : quand il explique l'élève doit comprendre↓</p> <p>59 PuEA1 : il doit dominer sa langue↓</p> <p>60 PuEA1 : [...] et que la prof soit compétente+ il faut + que je comprenne↓</p> <p>50 PuEA12 : ça veut dire qu'il nous fait comprendre tout+ qu'il est diplômé↓</p> <p>65 PuEA13 : ne parle pas en arabe un peu ++ et seulement↓</p> <p>51 PuEA17 : sait tout↓</p> <p>60 PuEA19 : il doit complètement savoir les attirer+ bien leur expliquer les notions+ et si par exemple+ je n'ai pas compris la leçon qu'il me la reprenne+</p>	<p>47 PrEA1 : qu'il explique très bien↓</p> <p>66 PrEA2 : c'est le professeur qui aide les élèves et + + donne de nouvelles informations pour eux + pour + savoir↓</p> <p>64 PrEA4 : non+ quand il explique la leçon il doit aider les apprenants pour comprendre en simplifiant les choses↓</p> <p>65 PrEA4 : premièrement+ l'enseignante entre et explique la leçon de manière que tout le monde arrive à comprendre+ et que la leçon soit facile et les exercices aussi+ car les exercices difficiles me gênent↓</p> <p>53 PrEA21 : non mais elle doit avoir une bonne langue+ elle doit savoir si elle ne sait pas comment expliquer+ elle doit apprendre pour que les رَبِّدِ les élèves sait↓</p> <p>54 PrEA21 : ils doivent avoir une fiche et + des exercices sur la fiche ou des règles objectives sur la fiche ou مثال par exemple un power point comme on fait parfois dans les séances↓</p>

Ces idées multiples offertes par l'intermédiaire des interactions des apprenants dressent le profil de l'enseignant tel qu'il devrait être. Leurs propositions mettent en lumière parfois ce qu'ils vivent en classe mais aussi la plupart des fois ce qu'ils revendiquent de leur enseignant.

L'école privée semble endurer un certain déséquilibre lors des cours de langue, les apprenants sont gênés non seulement par le bruit mais aussi par la sévérité de leur enseignant(e), qui pourrait gronder ou même frapper. Les gestes que les apprenants revendiquent sont les gestes éthiques et les gestes langagiers. Ces gestes sont proclamés également par les apprenants du public, mais à un degré moins urgent. Un autre geste semble aussi être réclamé, c'est celui de la mise en scène du savoir : tous les apprenants demandent à comprendre, ils veulent une explication claire et compréhensible. De même, les gestes d'ajustement sont demandés quand l'apprenant revendique l'emploi des fiches susceptibles de l'aider à la compréhension en classe.

Donc, d'après les aveux des apprenants l'agir professoral, avec ses dimensions culturelles, langagières, la manière avec laquelle le savoir est transmis et évalué, paraît décisif dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Les apprenants loin d'être naïfs, ils savent profondément sur quoi est basé l'agir enseignant et la gestuelle professorale. Un déséquilibre apparaît entre les attentes des apprenants et les pratiques des enseignants.

6. Conclusion générale pour les entretiens

Les analyses des entretiens semi-directifs ont ciblé 5 axes thématiques décelés à travers les questions ainsi que les réponses obtenues de la part des 16 interviewés :

- Les langues choisies par les enquêtés lors de l'entretien
- Les alternances codiques dans les interactions verbales
- Le plurilinguisme à l'école et dans la vie
- Le rapport entre l'écrit et l'oral
- La structuration et la place de l'oral dans la classe.

Cette analyse détaillée nous a procuré des données qui pourraient répondre à nos sous-hypothèses avancées. Tout d'abord, nous débutons par la première sous-hypothèse :

- « La pratique de l'oral, en langue française, en classe d'EB7 au Liban est marquée par divers paramètres qui varient selon le milieu social et familial :
 - stratégies traditionnelles de l'oral
 - communication inégale
 - difficultés à varier et/ou à exploiter les supports de l'oral». (Les paramètres cités dans la sous-hypothèse en question « communication inégale, difficultés à varier les supports de l'oral », ne pourraient pas être vérifiées *via* l'analyse des entretiens).

Tout d'abord, nous constatons que la pratique de l'oral de la part des enquêtés des deux écoles n'est pas identique. Il en est de même pour les stratégies didactiques appliquées en classe qui diffèrent d'une école à l'autre, selon les propos des enquêtés.

La pratique du français à l'école privée prend une place considérable. C'est la langue des réunions au sein de l'établissement, c'est la langue avec laquelle **le directeur général s'adresse aux apprenants, aux professeurs et parfois aux parents**. C'est la langue imposée aussi lors de l'enseignement **des disciplines scientifiques**. De plus, lors des entretiens, **la plupart des apprenants ont répondu en langue française à travers des structures syntaxiques recherchées**. De même, **l'enseignante PrM** dans les deux entretiens a **répondu couramment en français** et les alternances avec l'arabe n'étaient composées que d'un seul terme. **Le directeur PrD** à son tour affiche **un excellent savoir linguistique et une fluidité remarquable dans son expression en répondant aux questions de l'entretien**. Ajoutons aussi que **le milieu de vie où se trouve l'école privée revendique l'apprentissage non seulement de la langue française et anglaise mais aussi d'une 3^{ème} langue étrangère**.

De point de vue didactique, dans ce terrain d'enquête, le directeur et l'enseignante visent **la modernisation de l'enseignement de l'oral**, le premier propose l'exploitation de la chanson et de la bande dessinée alors que la deuxième invite les apprenants à faire des recherches et à exposer oralement leurs travaux. Par ailleurs, l'enseignante déclare que la formation suivie visant l'oral l'a aidée à mieux exploiter la chanson durant le cours de l'oral alors qu'elle nous communique que **son évaluation notée est traditionnelle**, basée sur la récitation de la poésie et la déclamation de la lecture. Ainsi, au secteur privé, la pratique orale de la langue française est

privilégiée et la stratégie adoptée pour son enseignement s'éloigne plus ou moins de celle traditionnelle.

Nous passons aux résultats des entretiens effectués avec les interviewés de l'école publique. La pratique de l'oral en français n'acquiert pas le même prestige. En premier lieu, **l'emploi de l'arabe dialectal domine soit dans les réunions scolaires soit durant les cours de disciplines scientifiques et l'arabe dialectal côtoie le français durant la séance consacrée à l'enseignement / apprentissage de la langue française.** Le directeur de l'école publique a abordé ce sujet mettant l'accent sur la situation lamentable des écoles publiques à la campagne (rareté des visites des inspecteurs et des conseillers pédagogiques, difficulté de trouver des professeurs qualifiés et compétents pour la langue française). De plus, **l'arabe dialectal est la langue la plus choisie lors des entretiens avec les enquêtés de l'école publique** et même l'enseignante PuM a fréquemment alterné entre les langues durant son entretien. Quant aux apprenants qui ont choisi le français pour répondre, leurs phrases étaient simples et brèves. **De point de vue didactique, l'enseignante avoue que sa méthode est traditionnelle à l'oral** et elle revendique des formations intéressantes différentes de celle qu'elle a suivie et qui ne lui a rien apporté.

Nous essayons maintenant de vérifier la deuxième sous-hypothèse :

- « Le milieu social et religieux influe sur les usages et les représentations des langues chez les apprenants et le corps professoral ».

La plupart des apprenants de l'école privée pratique les langues étrangères chez eux, **quelques-uns ont appris le français en famille, avant leur arrivée à l'école, ce sont des apprenants qui appartiennent à des milieux aisés et ils sont tous chrétiens.** Apprendre des langues étrangères constitue pour les enquêtés de l'école privée **une ouverture, une richesse, une marque d'aisance matérielle et même une opportunité pour améliorer les conditions de vie.** Alors, le secteur privé constitue un lieu favorable qui aide à **la communication en langue française.** C'est un lieu qui vise l'apprentissage et l'enseignement de la langue française comme langue de communication importante pour la vie de l'individu, non seulement comme discipline exigée pour avoir des notes mais aussi comme **une langue indispensable pour l'apprentissage**

universitaire dans tous les domaines. Cela est prouvé par le choix des langues au pluriel de la part des apprenants pour leur avenir.

Le secteur public est conscient de l'importance du français comme langue d'enseignement / apprentissage mais ne considère pas **qu'elle constitue une priorité**, ce qui intéresse le plus le directeur c'est **la note que les apprenants peuvent avoir lors de l'examen officiel qui s'effectue uniquement à l'écrit.** La plupart des apprenants de l'école publique, musulmans et chrétiens, appartenant à des classes défavorisées, **ne pratiquent pas la langue française hors des murs scolaires, leur milieu social ne valorise pas le recours aux langues étrangères et ceux qui le font sont considérés comme des « vantards ».** Ajoutons aussi que pour les enquêtés de ce terrain, le français constitue **« une menace pour la langue maternelle » et un « fardeau » au niveau des examens officiels.** Donc, notre deuxième sous-hypothèse est confirmée : **une dissemblance apparaît au niveau des représentations ainsi qu'au niveau des usages des langues** entre les opinions des enquêtés des deux terrains.

Enfin, nous abordons la troisième sous-hypothèse :

- « Le plurilinguisme, et notamment le recours à l'arabe libanais, constituerait une bonne solution en classe de langue et varierait suivant que l'établissement est public ou privé ».

C'est au sein de l'école privée que nous rencontrons **le recours à des alternances macro, elles sont autorisées par le directeur lors des cours de français pour éclaircir des notions difficiles**, qui ne seraient pas assimilées, selon lui, sans recourir à la langue première. Quant à l'enseignante, **elle n'apprécie pas le recours fréquent des apprenants aux alternances codiques** durant son cours. Si elle les accepte parfois, elle conçoit des exercices de consolidation pour assurer le réemploi en français des termes cités en arabe. **Les apprenants de leur côté trouvent que le plurilinguisme en classe est susceptible de les aider à comprendre et à participer.**

Cela est valable pour tous les enquêtés de l'école privée. Ceux de l'école publique ont des avis différents. **Le directeur de l'école publique estime que le recours à l'arabe dialectal durant un cours de français relève de l'incompétence de l'enseignant.** Alors que l'enseignante

tolère le métissage linguistique, elle recourt à l'arabe dialectal pour traduire et pour expliquer. Ainsi, les **alternances codiques constituent une solution non seulement pour l'enseignante mais aussi pour les apprenants** qui arrivent à comprendre et à s'exprimer *via* les alternances.

Enfin, la **dernière sous-hypothèse est partiellement confirmée**, parce que le plurilinguisme en classe semble être une solution mais nous ne sommes pas certaine si ce recours constitue une « **bonne** » **solution à long terme** dans les deux terrains d'enquête. Ce sont les analyses des observations de classe qui nous offriront des données susceptibles de confirmer ou d'infirmer les différentes sous-hypothèses. Avant de les aborder dans le chapitre 4, une analyse des manuels s'impose afin de mieux comprendre la place qu'occupe l'oral dans les manuels adoptés.

CHAPITRE 3 : Analyse des supports de l'oral

Nous allons nous intéresser aux supports sur lesquels s'appuient les enseignants pour travailler l'oral. Nous voudrions décrire à la fois leurs contenus, leurs diversités et faire la comparaison entre les deux secteurs privé et public. Dans les deux secteurs, nous partirons de ce que proposent les manuels pour développer les compétences orales visées dans chaque séance. Nous ajouterons par la suite les éventuels supports avec lesquels certains enseignants complètent les outils des manuels. Tout cela est dans le but de vérifier si les supports oraux et les activités orales proposés contribuent au développement de la compétence orale des apprenants et s'ils sont susceptibles d'aider les enseignants à atteindre leurs objectifs pédagogiques.

1. Ce que proposent les manuels

De point de vue étymologique, le manuel, en latin « manus », signifie la main et se définit comme :

« un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Depuis la fin du 19^{ème} siècle, ce terme désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent celles qui sont exigées par les programmes scolaires » (Choppin, 1998 : 9).

Ainsi, le manuel scolaire favorise le processus d'apprentissage, son rôle consiste, selon Gérard et Roegiers (1993), à transmettre et à renforcer les connaissances de l'apprenant, à développer ses capacités et ses compétences et à évaluer ses acquis. Etant le principal support pédagogique pour les deux acteurs de la classe, le manuel scolaire oriente le processus d'enseignement et influence les démarches d'enseignement/apprentissage réalisées en classe, une influence qui atteint un pourcentage de 70% selon « une étude récente citée dans le Bulletin Informatif du Projet de Réforme de l'Enseignement Universitaire » (Vlad, 2006 : 89). En effet, nous allons essayer de vérifier dans quelle mesure les supports de l'oral proposés dans les manuels scolaires des deux établissements scolaires favorisent le processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère qui est aussi une langue de solarisation pour les matières scientifiques dans la classe choisie comme terrain de notre enquête.

1.2. Les supports de l'oral dans le livre du secteur public

Le Ministère de l'Education Nationale libanaise, de la Jeunesse et des Sports, et le Centre Nationale de Recherche et de Développement Pédagogiques CNRDP ont conçu Le Livre Scolaire National, manuel adopté dans toutes les écoles publiques libanaises. Pour la classe d'EB7, classe choisie pour notre enquête, le Livre National est composé de trois volumes destinés aux apprenants, ils sont intitulés : *le Livre de Français*²⁴⁰(320 pages), *Livret d'exercices*²⁴¹ (158 pages) et *Grammaire pour l'expression* (200 pages). Les enseignants possèdent un matériel complémentaire : un livre du maître et une cassette-audio. Selon la préface, le *Livre de Français* est conçu :

« *comme un manuel d'enseignement et d'apprentissage, animé par le souci d'une double efficacité : faciliter l'enseignement et son adaptation aux divers niveaux scolaires, faciliter l'apprentissage en créant la motivation et l'intérêt chez les élèves dans une pédagogie globale et cohérente respectueuse des valeurs individuelles et socio-culturelles* » (Aoun & al, 1996 : 6).

Le Livre de Français, ayant comme objectif de faciliter l'enseignement / apprentissage tout en suscitant l'intérêt des apprenants, il constitue « *un espace éducatif construit autour de thèmes vivants répondant aux besoins des élèves et regroupés en dix dossiers*²⁴² » (Aoun & al, 1996 : 6). Chaque dossier possède un titre qui reflète son contenu thématique. Nous présentons dans le tableau suivant les numéros des dossiers ainsi que leur titre :

Tableau 117 : Les numéros des dossiers et leurs titres dans le manuel scolaire de l'école publique

Dossier I	Nature
Dossier II	Environnement
Dossier III	Héros et personnages illustres
Dossier IV	Sports
Dossier V	Vie d'ados
Dossier VI	Santé
Dossier VII	Visages du Liban
Dossier VIII	Notre univers
Dossier IX	Terres nouvelles
Dossier X	Le conte

²⁴⁰ Fiche signalétique : Titre : Livre de Français cycle moyen 2. Auteurs : AOUN R., ASSI I., PILLET-ABOU MERHI A., HARIZ JABBOUR M. & ABINADER KHORASSANDJIAN M. (sous la direction). Editeur : Société d'Édition Educative Libanaise S.A.L. Date de parution : 1996, deuxième édition. République Libanaise, Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, Centre Nationale de Recherche et de Développement Pédagogiques.

²⁴¹ Nous citons l'introduction du Livret d'exercices : « *Dans ce livret d'exercices, l'élève trouvera un prolongement aux activités orales et écrites du Livre de Français. Il pourra ainsi approfondir ses connaissances, combler ses lacunes, jouer avec les mots, s'exercer à la cohérence de texte* » (Aoun & al, 1996 : 3)

²⁴² Figure 5 dans l'annexe 7 : tables des matières.

Avant d’aborder la composition de chaque dossier, nous mettons en lumière le sommaire général²⁴³ du manuel qui figure aux pages 10 et 11. Ce sommaire contient verticalement les domaines des deux compétences de l’écrit et de l’oral ainsi que la connaissance de la langue (grammaire, orthographe et vocabulaire), alors qu’horizontalement nous retrouvons les numéros des dossiers. Nous citons à titre d’exemple, les contenus des dossiers 1 et 2, selon le sommaire général :

Tableau 118 : Un exemple de la répartition du sommaire général relatif aux dossiers I et II

	Expression orale	Compréhension orale	Compréhension de l’écrit	Expression écrite	Grammaire	Orthographe - vocabulaire
1	- Présenter - Informer.	- Identifier les mots-clés d’un message.	- Identifier un texte descriptif. - Identifier un texte poétique. Retrouver la cohérence d’un texte.	-Produire : Un texte descriptif Un texte poétique	-Déterminants I. Articles - Adjectifs qualificatifs	- Pluriel des noms - Accord de l’adjectif - Lexique de la nature
2	- Comparer - Argumen-ter.	- Repérer une information. - Garder en mémoire des informations.	- Repérer une information -Chercher les mots-clés. - Rapport code écrit-image.	- Organiser un tableau. - Constituer un dossier documentaire.	- Déterminants II. Adjectifs possessifs, démonstratifs, numéraux et indéfinis. - Degré de l’adjectif	Les déterminants (tout R leur(s) R les numéraux) Les adjectifs. Lexique de l’environnement.

Nous avons reproduit ce fragment du sommaire général des deux dossiers I et II, tel qu’il apparaît dans le livre du Français. Alors que le *Livret d’exercices* suit la même répartition des dossiers avec une petite exception : le dossier X n’existe pas. Chaque dossier renferme une série dont le nombre varie entre 16 et 20 exercices.

Les supports de l’oral que nous allons analyser se trouvent dans *Le Livre de Français* et le *Livret d’exercices*. Chaque dossier du *Livre de Français* débute par une ou deux pages illustrées, une des deux pages renferme le titre du dossier. Après ces deux pages, se trouve le sommaire²⁴⁴ propre au dossier, ce sommaire qui contient six rubriques est réparti sur deux semaines²⁴⁵. L’explication est procurée par les auteurs qui signalent la durée du travail pour chaque dossier.

²⁴³ Figure 6 dans l’annexe 7 : l’oral dans le sommaire général.

²⁴⁴ Figure 7 dans l’annexe 7 : le contenu du dossier I selon son sommaire.

²⁴⁵ Cette répartition pour chaque dossier, sur deux semaines, est proposée par les auteurs, or de point de vue pratique l’explication du dossier prend plus que deux semaines de travail avec les enseignantes.

Pour eux, « *L'étude [...] s'étend sur deux semaines dans une structure régulière et prévisible sauf dans le dernier dossier²⁴⁶ qui a une organisation et une structure particulières* » (Aoun & al, 1996 : 7), parce que c'est un dossier réservé au genre du conte merveilleux, à la place des textes contenus dans les autres dossiers, nous y trouvons des contes.

Afin de mieux éclaircir le contenu du sommaire propre à chaque dossier, nous présentons à titre d'exemple celui du premier dossier (Aoun & al, 1996 : 15), avec ses 6 rubriques réparties sur deux semaines :

Tableau 119 : Le sommaire spécifique du premier dossier du livre National Scolaire

	1 ^{ère} semaine	2 ^{ème} semaine
Ecoute cassette	Document ²⁴⁷ sonore ²⁴⁸	Poésies : « conversations », « tu dis »
Textes introducteurs	- Arbres et forêts - A quoi sert un arbre ? ²⁴⁹	Planter les Jacinthes
Texte de base	La vie des nuages	Le serpenteaire
Activités orales	- Jeu imaginaire - Présenter un bulletin météo	Demander / s'informer
Activités écrites	- Comparer un texte scientifique et un texte poétique - Ecrire un poème ou un texte en prose - Décrire un paysage	- Fiche technique : la description - fiche lexicale : des mots et des expressions pour décrire
Documents complémentaires	<ul style="list-style-type: none"> - sécher et conserver les feuilles - conseils pour protéger les oiseaux - lire pour se documenter : <ul style="list-style-type: none"> • une forêt libanaise • test nature - fiche / cris, chants, petits des animaux - les volcans et le feu de la terre. 	

Nous remarquons, d'après ce tableau, que l'oral apparait dans le manuel par l'intermédiaire de deux rubriques titrées : Ecoute cassette et Activités orales. Les auteurs les explicitent de la manière suivante :

- « *Un document sonore ouvre le dossier, il est enregistré sur cassette et reproduit dans le livre du maître. Des questions de compréhension orale se rapportant à ce document se trouvent dans le livret d'exercices, au début de chaque dossier* » (Aoun & al, 1996 : 7).

²⁴⁶ Le dossier X intitulé « Le conte ».

²⁴⁷ Document : « *désigne tout support sélectionné à des fins d'enseignant et au service de l'activité pédagogique [...] il peut relever de différents codes : scriptural, oral ou sonore, iconique, télévisuel et électronique* » (Cuq, 2003 : 75).

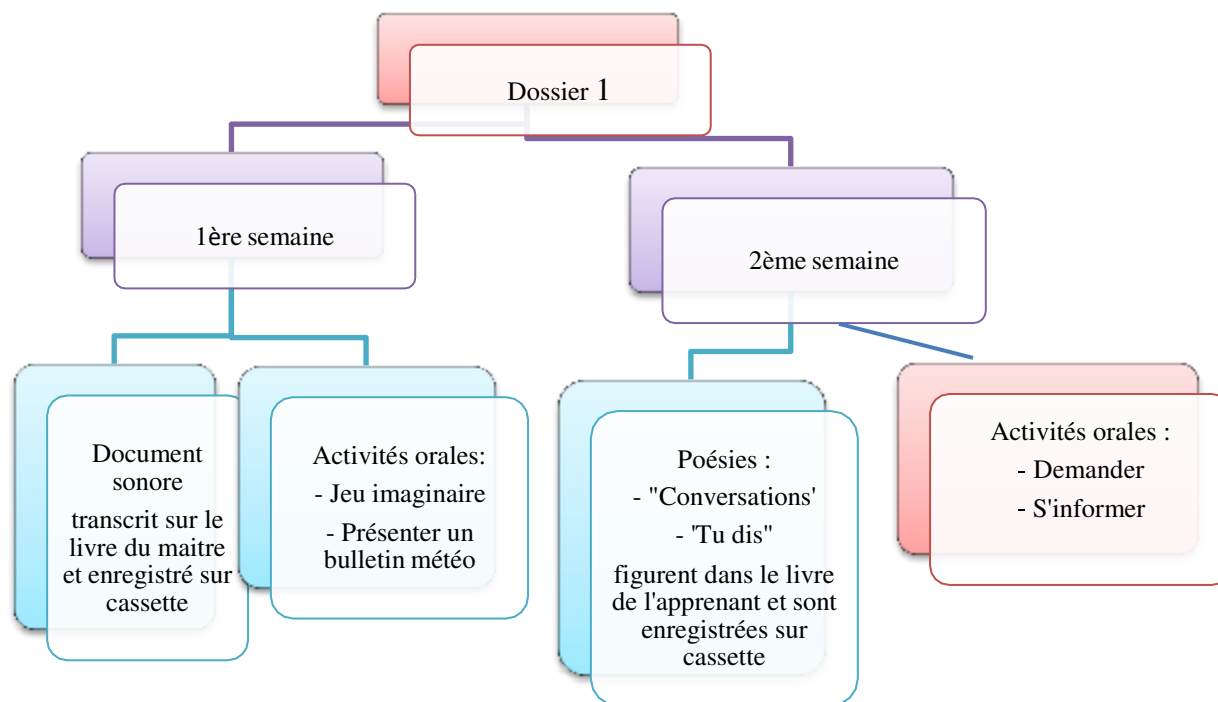
²⁴⁸ Le livret d'exercices contient pour chaque dossier une série d'exercices (environ 18 exercices), dont le premier seulement est consacré à la compréhension orale relative au document sonore qui se situe à l'ouverture de chaque dossier.

²⁴⁹ C'est un poème.

- « les activités orales sont en rapport avec les actes de parole correspondant à chaque dossier. [...] La deuxième semaine reprend la même répartition que la première, mais c'est le texte poétique sur la cassette qui ouvre la semaine » (Aoun & al, 1996 : 8).

Alors, la rubrique « écoute cassette » qui présente une activité de compréhension de l'oral, se compose d'un document sonore (transcrit sur le livre du maître) et d'une ou des poésies (qui figurent dans le livre de l'apprenant sauf deux²⁵⁰ qui se trouvent transcrites dans le livre du maître). Les deux, le document sonore et les poèmes, sont enregistrés sur cassette et ouvrent les deux parties du dossier. Tandis que la deuxième rubrique intitulée « activités orales » cible le développement des actes de parole et exploite divers documents, comme nous allons le remarquer plus tard. Nous essayons de schématiser, dans la figure ci-dessous, la répartition des activités de l'oral, compréhension et expression, sur deux semaines, nous prenons à titre d'exemple le Dossier I, dont la structure est analogue aux autres dossiers :

Figure 36 : L'oral dans le dossier 1 intitulé « Nature » du Livre National



²⁵⁰ Les deux poèmes qui sont transcrites dans le livre du maître et ne figurent pas dans le livre de l'apprenant sont: « Le coureur » par José-Maria de Heredia et « Le chœur des Cèdres du Liban » par Lamartine.

Nous remarquons que le dossier I, choisi comme exemple pour expliquer la structure du manuel et ses divisions, est réparti sur deux semaines, chaque semaine contient une activité ciblant la compréhension de l’oral, un document sonore ou une poésie, et une autre activité visant l’expression orale. Nous commençons l’analyse des documents voués à la compréhension orale (document sonore et poésies) puis nous étudierons les activités de l’expression orale.

1.1.1. La compréhension orale dans le Livre National

Pour mieux décrire le contenu du manuel concernant la compréhension de l’oral dans les dix dossiers, nous présentons dans le tableau suivant les types et la longueur des documents sonores. Ceux-ci sont démunis de référence. Nous citons aussi les poésies, le nombre des vers ainsi que leur référence (un seul poème est sans référence) :

Tableau 120 : Documents sonores et poésies dans le Livre National

Dossiers numéros	Document sonore			Poésies		
	Type	Lignes	Titre	Titre	Vers	Nom des poètes
I	Prévisions météo	6	Bulletin météo	« Conversations »	16	Joseph-Paul Schneider
				« Tu dis »	16	Jean Tardieu
II	Dialogue	7	Pollution	« Recette ».	10	Guillevic
III	Interview	14	Sans titre	« Nouvelles de la lune »	22	Sans référence
IV	Dialogue	7	Sans titre	« Bicyclette-patins à roulettes »	28	Anne Sylvestre
				« le coureur » ²⁵¹	14	José-Maria Heredia
V	Dialogue	11	Et vos hôtes de l’aire ?... qu’en dites-vous ?	« Le petit garçon de la lune et ses parents.	34	Jacques Prévert
VI	Interview	12	Sans titre	« La condamnation ou le médecin »	13	Jean Tardieu
VII	Dialogue	14 lignes	Les adolescents, à quoi rêvent-ils ?	« Le chœur des Cèdres du Liban » ²⁵²	21	Lamartine
VIII	Dialogue	11	Sans titre	« Le soleil »	16	Jacques Charpentreau
				« Madame la Terre »	24	Andrée Sodenkamp
IX	Dialogue	11	Sans titre	« Liberté »	20	Maurice Carême
X	Conte	170 ²⁵³	Les trois plumes			

²⁵¹ Poème figure dans le livre du maître et ne figure pas dans le livre de l’apprenant et il est enregistré sur cassette.

²⁵² Poème figure dans le livre du maître et ne figure pas dans le livre de l’apprenant et il est enregistré sur cassette.

²⁵³ Le conte « les trois plumes » s’étend sur 6 pages et ne figure pas comme document sonore sur la cassette audio.

Tous ces documents sonores sont « fabriqués », cela signifie qu'ils sont conçus « *par les concepteurs de manuels ou les enseignants pour les besoins de l'apprentissage* » (Puren, 2009 : 158). En ce qui concerne la typologie des documents sonores, elle est variée, nous recensons des :

- Prévisions météo : dossier I
- Interviews : dossiers III et VI
- Dialogues : dossiers II, V, VII, VIII, IX.

Les textes transcrits des documents sonores figurant dans le livre du maître ne sont pas longs, ils varient entre 6 et 14 lignes, certains sont intitulés d'autres non. Alors que la longueur des poèmes varie entre 10 et 34 vers, tous les poèmes possèdent une référence sauf un, dont le titre est « Nouvelles de la lune ». Les poèmes ne sont pas suivis de questions ou d'activités pour vérifier leur compréhension, ils sont lus et expliqués en classe afin d'être mémorisés et déclamés, c'est pourquoi nous pouvons les classer dans la catégorie des exercices d'expression orale, comme étant une activité systématique, un exercice « locutoire » naturel, malgré leur classification dans la rubrique « Ecoute- cassette ».

Il nous reste à aborder le document sonore transcrit dans le livre du maître, les auteurs préconisent des conseils pour son exploitation :

- « *Pratiquer une écoute complète du document étudié. Puis vérifier la compréhension globale des apprenants avec des questions du type : qui parle ?... une ou plusieurs personnes ? ... un homme, une femme ? ... de quoi parle-t-on ?*
- *Laisser les apprenants prendre connaissance des questions posées au début de chaque dossier dans le livret d'exercice. Puis, faire écouter de nouveau la cassette. Contrôler la compréhension orale à partir des questions dans le livret.*
- *Ne pas répéter ou reformuler le texte enregistré. Il vaut mieux le faire écouter une autre fois que le « dire » ; il s'agit en effet, d'entraîner les apprenants à entendre et à comprendre ce qu'ils entendent dire en français par quelqu'un d'autre que l'enseignant » (Aoun & al, 1996 : 10).*

La compréhension globale est visée premièrement, la vérification de la compréhension se fait par l'intermédiaire des questions. Puis l'apprenant a le droit de consulter les questions qui figurent dans le Livret d'exercices avant la deuxième écoute. En outre, un deuxième objectif

apparaît : entraîner les apprenants à écouter et comprendre une autre voix que celle de leur enseignant.

Afin de donner une vue globale du contenu du livre en ce qui concerne l'oral, nous présentons les types de documents sonores de chaque dossier, leurs contenus thématiques ainsi que les compétences correspondantes qui figurent dans le sommaire général du livre de français :

Tableau 121 : La compréhension de l'oral dans le Livre de Français à l'école publique

Numéros et titres des dossiers	ÉCOUTE CASSETTE		Compréhension de l'oral
	Type	Contenu thématique	
Dossier I Nature	Prévisions météo	Prévisions en hiver au Liban	- Identifier les mots-clés d'un message.
Dossier II Environnement	Dialogue	Pollution du littoral de Beyrouth	- Repérer une information. - Garder en mémoire des informations.
Dossier III / Héros et personnages illustres	Interview	Interview avec Neil Armstrong après avoir visité la lune	- Identifier les interlocuteurs - Repérer un point de vue.
Dossier IV Sports	Dialogue	Informations pour une transmission en direct d'un match de foot	- Identifier le contenu du message, le locuteur et le destinataire - Interpréter le non-verbal.
Dossier V Vie d'ados	Dialogue	Choix des métiers entre copains qui veulent travailler ensemble	- Identifier le contenu du message.
Dossier VI Santé	Interview	Interview avec un médecin sur les moyens de prévention	- Repérer une information et la garder en mémoire. - Identifier le statut des interlocuteurs. - Repérer les éléments répétitifs.
Dossier VII Visages du Liban	Dialogue	Rêves d'adolescents afin d'améliorer leur pays (Liban)	- Identifier le contenu du message.
Dossier VIII Notre univers	Dialogue	La conviction des interlocuteurs concernant l'horoscope	- Comprendre un point de vue. - Suivre une explication.
Dossier IX Terres nouvelles	Dialogue	Deux amis parlent du voyage effectué par l'un d'eux	- Identifier des sentiments. - Repérer une information.
Dossier X Le conte	Conte	Histoire de la rivalité entre trois frères pour hériter le royaume	- Comprendre la structure d'un conte. - Garder des informations en mémoire.

Nous remarquons que parmi les 18 compétences citées dans le tableau, deux verbes apparaissent plusieurs fois (en caractère gras dans le tableau) : « identifier » (7 fois) et « repérer » (5 fois). Ce sont les mêmes cités dans le curriculum concernant la compréhension orale de la classe d'EB7 :

«à partir de supports variés (document sonore et audio-visuel) l'apprenant sera capable de repérer et d'identifier :

1. *Les composantes de la situation de communication (qui, à qui, où, quand, quoi)*
2. *Les actes de parole (information, explication, justification) »* (Ministère de l'éducation nationale, des jeunes et du sport, CNRDP, 1997 : 103).

Les autres compétences mentionnées comme « *interpréter le non-verbal, comprendre la structure d'un conte, comprendre un point de vue, suivre une explication* » soulignent aussi la visée d'une compréhension plus nuancée. Pourtant « *garder en mémoire* » qui se répète 3 fois met en relief l'objectif de pousser l'apprenant à retenir, c'est une activité systématique illocutoire qui permet à l'apprenant de mémoriser. Il faut souligner également que « *garder en mémoire* » ne figure pas dans les compétences ou dans les directives du curriculum de la classe d'EB7.

Pour pouvoir vérifier la compréhension de l'oral, des exercices sont proposés dans « le livret d'exercices », ce dernier contient 9 dossiers (absence d'exercices relatif au dossier intitulé « le conte »). Chaque dossier dans ce livret contient entre 17 et 20 exercices, dont le premier seulement cible la compréhension orale tandis que les autres sont des activités de vocabulaire, de syntaxe et de cohérence. Ainsi, le premier exercice²⁵⁴ des 9 dossiers dans le livret d'exercices est consacré à la vérification de la compréhension orale chez l'apprenant, nous citons ci-dessous la transcription (figurant dans le livre du maître) des trois types de documents sonores, leurs exercices (du livret d'exercices) et les compétences visées (citées dans le sommaire du livre de français, classée sous la rubrique de la compréhension orale) :

Tableau 122 : Documents sonores de différents types : transcriptions, exercices et compétences

Transcription du document sonore/	Exercice de compréhension orale	Compétences																
<p>Dossier 1 :</p> <p>Titre : Bulletin-météo</p> <p>Type : prévisions météos</p> <p>Aujourd'hui, le temps sera généralement ensoleillé dès le matin sur tout le pays. Dans l'après-midi, il deviendra nuageux partout. Demain, le ciel se couvrira et des pluies tomberont sur le littoral. A partir de 900 mètres, il neigera. Dans la Békaa, les températures seront très basses.</p>	<p>a. Ecoutez la cassette et indiquez le temps selon le tableau :</p> <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <thead> <tr> <th></th> <th>Le matin</th> <th>L'après-midi</th> <th>Demain</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sur le littoral</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>A partir de 900 m</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Dans la Békaa</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>b. où trouve-t-on ce genre de documents (bulletin-météo) ?</p>		Le matin	L'après-midi	Demain	Sur le littoral				A partir de 900 m				Dans la Békaa				<p>Identifier les mots-clés d'un message</p>
	Le matin	L'après-midi	Demain															
Sur le littoral																		
A partir de 900 m																		
Dans la Békaa																		
<p>Dossier 3 : texte sans titre / Type : interview</p> <p><i>Nous sommes à la Nasa où tout le monde voudrait parler à Neil Armstrong, le premier homme à avoir mis les pieds sur la lune.</i></p> <p>-M. Armstrong, pouvez-vous nous parler de vos impressions quand vous avez mis les pieds sur le sol lunaire ?</p> <p>-Un mélange d'impressions, vous savez : inquiétude mais aussi satisfaction et fierté.</p>	<p>a. Qui adresse la parole à Armstrong ?</p> <p>b. Qui est Armstrong ?</p> <p>c. Que pense-t-il de son métier ?</p>	<p>Identifier les interlocuteurs</p> <p>Repérer un point de vue.</p>																

²⁵⁴ Figure 8 annexe 7 : exemple d'exercices de C.O. du livret d'exercices.

<p>-En marchant sur la lune, avez-vous pensé à votre famille ? -Bien sûr, surtout à ma fille qui a trois ans. -Si votre fille voulait aussi devenir cosmonaute comme son père, seriez-vous d'accord ? -Oui, tout à fait. J'aime mon métier et je souhaite que tous les enfants se familiarisent très tôt avec l'Espace. C'est ce que je fais pour le moment avec ma fille. -Merci, M. Armstrong.</p>		
<p>Dossier 5 : Titre : Et vos hôtes de l'aire²⁵⁵ ?... qu'en dites-vous ? / Type : dialogue P. : alors, les copains, ça y est, j'ai décidé d'être pilote. M.: et dis donc, c'est dangereux ! P. : mais c'est superbe ! l'aventure, je l'aime. F.: je serai donc ingénieur. Ingénieur d'aviation. N. : mais qu'est-ce qui vous prend ? je ne vous laisserai pas aller seuls. Je devrai contrôler toutes les pièces avant le décollage de votre avion. Je serai technicien. G. : et moi, le co-pilote. Vous pourrez compter sur moi dans les longs trajets. E.L.J.S. (des jeunes filles) : et vos hôtes de l'air ? (elles réajustent leurs coiffures et leurs blouses) qu'en dites-vous ?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les enfants parlent : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> de loisir <input type="checkbox"/> de métier <input type="checkbox"/> d'étude 2. Quand ils seront grands ils aimeront : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ne plus se revoir <input type="checkbox"/> se rencontrer de temps à autre <input type="checkbox"/> travailler ensemble 3. Les enfants vont travailler : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> dans une usine <input type="checkbox"/> dans une école <input type="checkbox"/> dans les transports 	<p>Identifier le contenu du message.</p>

Les textes transcrits ne sont pas difficiles de point de vue syntaxique ou lexical par rapport aux apprenants de la classe d'EB7, supposés avoir acquis les compétences citées dans le curriculum de la classe d'EB6. De plus, les questions et les exercices proposés vérifient la compréhension de l'oral et le savoir de l'apprenant, ils contribuent à l'aboutissement de l'objectif tout en ciblant les compétences précisées dans le sommaire. Enfin, les types d'exercices proposés sont : un tableau à remplir, un exercice à choix multiples et une question fermée, schéma qui se répète dans les autres dossiers.

1.1.2. L'expression orale dans le livre national

L'expression orale est exploitée dans le livre national par l'intermédiaire des exercices intitulés « activités orales » qui sont en rapport avec les actes de parole correspondant à chaque dossier comme nous l'avons mentionné auparavant. Le livre de français renferme un sommaire général contenant les actes de parole de chaque dossier :

²⁵⁵ Nous imprimons selon la transcription dans le livre du maître.

Tableau 123 : Les actes de parole proposés dans les sommaires relatifs aux activités de l'expression orale²⁵⁶

Numéros et titres des dossiers	Les actes de parole proposés dans le sommaire général du manuel ²⁵⁷
Dossier I : Nature	- Présenter - Informer.
Dossier II : Environnement	- Comparer - Argumenter.
Dossier III : Héros et personnages illustres	- Identifier.
Dossier IV : Sports	- Exprimer son désaccord, réclamer.
Dossier V : Vie d'ados	- Raconter - Localiser dans le temps.
Dossier VI : Santé	- Donner un ordre, une consigne - Conseiller / demander conseil / recevoir un conseil.
Dossier VII : Visages du Liban	- Exprimer une émotion, des sentiments.
Dossier VIII Notre univers	- Expliquer - Justifier.
Dossier IX : Terres nouvelles	- Donner des renseignements, juger, apprécier.
Dossier X : Le conte	- Prendre et donner la parole.

En premier lieu, les 15 actes de langage mentionnés dans ce tableau sont répartis sur dix dossiers et ne se répètent pas. En second lieu, la plupart des actes de langage mentionnés rejoignent ceux cités dans le curriculum de la classe d'EB7 concernant l'expression orale. Le curriculum précise que l'apprenant sera capable à partir de supports variés de :

1. « *Formuler clairement son intention*
2. *Adapter son message au statut du destinataire (notamment dans le but d'intervenir à propos dans un dialogue)*
3. *De produire des énoncés traduisant les actes de parole suivants :*
 - *Identifier, présenter, décrire*
 - *Informar, s'informer*
 - *Exprimer son accord et son désaccord*
 - *Apprécier, comparer*
 - *Demander et donner un conseil*
 - *Donner un ordre, une consigne*
4. *Raconter un récit, un événement vécu*
5. *Elaborer en groupe puis présenter un exposé d'une dizaine de minutes (Ministère de l'éducation et CNRDP, 1997 : 104).*

²⁵⁶ Selon le sommaire général qui figure au début du livre de français.

²⁵⁷ Sommaire général aux pages 10 et 11 du livre de français.

Pourtant les actes de parole : « argumenter, expliquer, juger, localiser dans le temps, justifier et exprimer des sentiments et des émotions » sont des ajouts, ils ne figurent pas dans le curriculum.

- Les objectifs didactiques en expression orale

La finalité d'une activité de l'expression orale est d'amener l'apprenant à s'exprimer dans une situation donnée, c'est pourquoi nous allons procéder à l'analyse des situations dans lesquelles l'apprenant est invité à prendre la parole et à utiliser la langue en classe afin de dégager les objectifs didactiques mis en jeu. Carton et Duda (1988) distinguent entre les objectifs d'apprentissage (actes de parole) propres aux situations d'action concrète et les objectifs d'apprentissage tenant aux interactions d'ordre « épistémique », portant sur des idées.

Tout d'abord, les situations de vie courante sont caractérisées par des objectifs d'action concrète et donnent lieu en salle de classe à des simulations, nous citons deux exemples d'activités orales relevés du dossier I intitulé « Nature » :

1. *« Un enfant achète un canari chez un marchand, et demande des informations. Faites-les parler. »*
2. *« Vous pensez acheter un aquarium et vous renseignez auprès d'un spécialiste. Imaginez la conversation ».*

Ces activités orales contribuent à l'utilisation des actes de parole dans une situation concrète. De plus, les situations épistémiques permettent l'instauration d'une communication authentique entre les partenaires de la classe dans des circonstances non simulées comme les activités du dossier V intitulé « Vie d'ados » :

1. *« Est-ce que vous trouvez nécessaire de demander l'aide de vos parents dans vos études ? comment réagissent alors vos parents ? »*
2. *« Est-ce que vous trouvez que vos parents s'intéressent suffisamment à vos problèmes ou pas assez ? »*

Dans ces situations nous pouvons avoir affaire à un dialogue, à une conversation (3 ou 4 participants) à un débat ou à un exposé. Ces situations qui amènent l'apprenant à s'exprimer donnent lieu à des modes différents de prise de parole au niveau rhétorique et pragmatique comme nous constatons dans les exemples suivants tirés de plusieurs dossiers :

Tableau 124 : Exemples des situations épistémiques

Dossier II Environnement	Débat : pourquoi faut-il protéger la nature et l'environnement ? Qu'est ce qui les menace ?
Dossier III / Héros et personnages illustres	A la suite du texte de base : De retour chez lui, d'Artagnan retrouve Planchet. Imaginez leur conversation.
Dossier IV Sports	- 4 copains se retrouvent un jour de congé au stade. A quoi vont-ils jouer ? ils ne sont pas d'accord. Fais-les parler. - Tu veux jouer aux dames, mais ton camarade ne sait pas y jouer. Explique-lui. - Au cours d'une compétition à l'école, l'arbitre vous siffle pour une faute, vous protestez. Imaginez la conversation entre vous et l'arbitre.

Nous constatons qu'un débat sur un thème écologique nécessite des savoirs linguistiques et une compétence pragmatique qui ne sont pas identiques à celles mises en jeu lors d'une conversation autour d'un sport ou d'un dialogue relatif à un jeu. C'est pourquoi analyser les types d'activités d'expression orale s'avère indispensable.

- Les activités de production orale

Multiplés sont les types d'activités proposées dans le manuel scolaire. Les activités de production orale peuvent se répartir en deux catégories selon Carton et Duda 1988. La première catégorie concerne les activités systématiques qui correspondent à « *l'entraînement spécifique du système langagier* ». Nous citons l'activité suivante (dossier I, Nature) qui relève d'une activité systématique illocutoire qui vise une acquisition des formes linguistiques permettant une interaction immédiate :

« *Jeu : Si j'étais un nuage, un oiseau, un poisson, la pluie, comment verrais-je le monde ?* » (Dossier I)

Les poèmes également constituent une activité systématique dans la mesure où ils imposent un exercice locutoire naturel.

La deuxième catégorie concerne les activités communicatives qui se déclinent en dramatisation, simulation et jeux de rôle. Après avoir relevé toutes les activités d'expression orale, nous remarquons une prédominance des activités de jeu de rôles. La dramatisation qui est « *une mise en scène d'un dialogue appris plus ou moins par cœur* » (Care, 1983 : 40) et la simulation, activité visant la vie professionnelle, ne figurent pas parmi les activités préconisées par le manuel. Le jeu de rôles en classe de langue est « *une technique pédagogique d'apprentissage des*

habiletés relationnelles, il appartient à la famille de simulation » (Rosen, 2002)²⁵⁸. En didactique de langue, le jeu de rôle constitue « *un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication* » (Cuq, 2003 : 142). L'avantage de cette activité réside dans la possibilité de développer une aptitude de l'expression face à l'imprévu tout en encourageant la spontanéité de l'expression. Nous citons plusieurs jeux de rôles dans le tableau suivant :

Tableau 125 : Exemples d'activités de jeu de rôle

Dossier II : Environnement	- Vous êtes invité(e) à une sortie dans la nature. Vos parents hésitent à vous laisser partir. Essayez de les convaincre.
Dossier III : Héros et personnages illustres	- Si on te donnait l'occasion de rencontrer ces astronautes, que leur demanderais-tu ? - Voudrais-tu devenir astronaute ? quelles sont à ton avis les qualités physiques et morales de l'astronaute ?
Dossier VI : Santé.	Vous êtes le Docteur Knock et une grosse dame, apparemment riche, arrive pour une consultation. Dites-lui ce qu'elle doit faire pour perdre du poids.
Dossier VII Visages du Liban	Vous êtes un journaliste étranger. Vous avez passé une journée à la montagne libanaise. Faites le récit de cette journée.
Dossier IX Terres nouvelles	Vous travaillez dans une agence de voyage. Un client se présente et vous demande des renseignements pour un voyage aux îles de Bahamas, répondez-lui....

Ces activités de jeux de rôles proposent à l'apprenant des scénarios aptes à créer la situation dans laquelle les apprenants doivent agir, pourtant d'autres activités de jeu de rôles constituent le prolongement d'un texte lu en classe comme une activité de compréhension écrite. Dans ce cas, les éléments de scénarios comme le lieu, l'action, les rôles à jouer et les séquences d'actes à réaliser sont préconisés dans le texte lu. Par conséquent, pour pouvoir participer à l'activité orale l'apprenant est censé avoir compris le texte. Nous citons à titre d'exemple les jeux de rôles suivants :

Tableau 126 : Scénarios d'activités d'expression orale proposés dans un texte écrit

Texte de base exploité pour la compréhension de l'écrit	III	- De retour chez lui, d'Artagnan retrouve Planchet. Imaginez leur conversation. - Un enfant se noie. Un homme se précipite pour le sauver. Décrivez la scène.
	IV	- Vous êtes journaliste et vous interviewez Alain M. à la télévision. - Fadi B. téléphone à ses parents de Tarchiche. Ils vont l'encourager. - Un des hommes refuse de partir l'année suivante. Imaginez sa conversation avec ses amis

²⁵⁸ <http://eduscol.education.fr/cid46404/simuler-ou-ne-pas-simuler-telle-est-la-question%C2%A0-a-propos-d-un-continuum-didactique-en-matiere-d-oral-entre-fle-et-flm.html>

	V	- Pourquoi l'as-tu raconté au village ? Grangibus a raconté l'affaire au village. Lebrac l'apprend et se met en colère contre lui. Imaginez leur dispute. - Comment est-il arrivé-là ? le chat de Camus se trouve sur le toit d'un immeuble et ne peut plus descendre. Les enfants s'interrogent pour savoir comment il est arrivé là. Faites-les parler.
	VIII	- Andréa parle avec sa mère des démonstrations de Galilée. Faites-les parler. - La mère d'Andréa à son tour rencontre Galilée. Elle lui pose des questions sur les leçons données à son fils. Faites-les parler.

Ajoutons aussi que les activités de production orale libre ont leur place aussi, ce sont des questions qui impliquent l'apprenant dans une expression favorisant son autonomie. Ces questions « *sollicitent les opinions de l'apprenant, son engagement personnel* » (Cuq & Gruca, 2005 : 183), par rapport à des sujets comme la nourriture, l'alimentation, la vie urbaine et l'embouteillage, comme l'illustre le tableau suivant :

Tableau 127 : Exemples d'activités de production orale libre

Dossiers	Activités proposées
VI	Imaginez ce que vous devriez manger pendant toute la journée de demain pour rester en forme.
II	- Présentez les avantages ou les inconvénients de la vie urbaine loin de la nature. - D'après vous, comment les habitants des villes libanaises, se libèrent-ils des conditions de la vie urbaine ?
II	- Que proposez-vous pour embellir votre ville ou votre village ? - La circulation en ville : vous avez quelques minutes pour inventer des solutions. Que proposez-vous ?

Alors, les activités de production orale sont variées, elles amènent l'apprenant à produire des répliques lors d'un jeu de rôle, à présenter son point de vue sur un sujet, mais parfois cette production orale se base non seulement sur un texte exploité pour la compréhension de l'écrit mais aussi sur un document complémentaire proposé et / ou sur un document iconographique. Ce qu'on appelle « *support composite* », dont la « *situation proposée n'est pas une situation d'échange au sens social du terme mais une situation purement scolaire dont la finalité est de faire acquérir le vocabulaire nécessaire pour désigner les éléments de la situation* » (Vignier, 2001 : 36). Nous citons des exemples où l'apprenant, pour pouvoir produire dans l'activité demandée, recourt aux documents écrits ou aux documents iconographiques :

Tableau 128 : Expression orale déclenchée par des documents écrits ou iconographiques

	Dossier	Activités de production orale
Docu- ment écrit	II	La circulation en ville : vous avez quelques minutes pour inventer des solutions. Que proposez-vous ? [Sur la même page figure les avantages de la voiture électrique : moins de pollution atmosphérique, moins de bruit dans la ville, moins de dépendance pétrolière.] ²⁵⁹
Docu- ments iconogra- phiques	II	-Expliquez comment la nature peut être une source d'inspiration pour les artistes. [sur la page figurent deux toiles de peinture qui présentent des paysages naturels.]
	VI	-Expliquez le schéma suivant : [le mot « pollution » mis dans un cercle entouré de 7 illustrations en petit format qui présentent des sources de pollution, des flèches lient les illustrations au mot « pollution » sur lesquelles est écrit : « fumées d'usine, gaz d'échappement des voitures, déchets nucléaires, drogues, tabac, déversement de déchets dans la mer, produits toxiques agricoles »]

Ainsi, dans de telles situations, l'apprenant pour pouvoir s'exprimer doit passer par une étape de compréhension écrite : lire soit le document annexe proposé, soit le document iconographique. Pourtant si le texte s'avère difficile ou s'il n'est pas assimilé, l'apprenant ne pourra pas participer à l'expression orale et sera démotivé. De plus, une autre cause pourrait constituer une raison de réticence quant à la prise de parole de la part de l'apprenant, c'est l'emploi du verbe consigne qui parfois ne crée pas la situation favorable à l'expression orale. Nous citons à titre d'exemples deux activités où le verbe consigne ne favorise pas la prise de parole (dossiers II et VIII) :

1. *De retour chez lui, d'Artagnan retrouve Planchet. Imaginez leur conversation.*
2. *Andréa parle avec sa mère des démonstrations de Galilée. Faites-les parler.*

Ces deux activités ne mettent pas l'apprenant dans une situation claire de prise de parole. Dans le premier exemple, l'apprenant ne se sent pas concerné, il va fort probablement recourir à la narration alors que dans le deuxième exemple, l'apprenant sera amené à jouer deux rôles en même temps. Alors ces deux consignes pourraient être source de confusion et d'ambiguïté et c'est l'intervention de l'enseignant qui est censée distribuer les tours de parole.

En outre, nous avons remarqué que quelquefois l'activité orale demandée exige des compétences et des actes de parole non mentionnés dans le sommaire comme les activités suivantes où les verbes consignes sont « racontez » et « faites le récit » alors que l'acte de parole qui doit être développé est « exprimer une émotion, des sentiments » :

²⁵⁹ Les crochets contiennent des indications descriptives du contenu de la page qui sont intéressantes pour pouvoir exécuter l'activité d'expression orale.

Tableau 129 : Incompatibilité entre l'acte de parole et les verbes consignes

Dossier VII Visages du Liban	- Un groupe d'adolescents français sont en visite au Liban. Vous les accompagnez à Baalbeck, Jbeil ou Tyr. Racontez ce que vous avez fait. - Vous êtes un journaliste étranger. Vous avez passé une journée à la montagne libanaise. Faites le récit de cette journée.	- Vous vous êtes trouvé avec vos camarades devant un grand rocher dans la campagne. Racontez comment vous avez réagi. - Vous pique-niquez avec vos parents au bord d'une rivière, vous vous apercevez que votre petit frère s'est éloigné de vous. Racontez ce qui s'est passé.
Actes de parole	Exprimer une émotion, des sentiments.	

1.1.3. Conclusion relative au manuel de l'école publique

Des 6 rubriques du sommaire général du manuel scolaire de l'école publique, 2 d'entre elles sont consacrées à l'oral : compréhension et expression. De même, dans chaque sommaire spécifique, deux titres sont attribués à l'oral « Ecoute cassette et activités orales ».

Les supports sonores proposés sont des documents fabriqués, ils sont conçus pour sensibiliser les apprenants à une stratégie de communication, pourtant étant fabriqués, ils ont

« peu de chance de rendre compte de l'interaction entre les différents niveaux d'information et d'organisation et donc de la multiplicité d'origine des indices dont l'auditeur se sert en compréhension, car ils représentent des schématisations discursives qui empêchent l'apprenant de pouvoir se comporter pleinement en auditeur » (Gremmo & Holec, 1990 : 39).

De plus, les exercices destinés à la vérification de la compréhension orale sont élaborés sous forme d'exercices à trou, des tableaux à remplir, des questions fermées et rarement des questions courtes. Tandis que pour développer une compétence communicative et des savoir-faire chez les apprenants, il faut leur apprendre à utiliser leurs savoirs dans des situations variées de compréhension.

Nous remarquons aussi une certaine complémentarité entre les activités de compréhension et celles d'expression orales, les exercices qui invitent l'apprenant à prendre la parole en classe reprennent les savoirs acquis lors des activités de compréhension orale, nous citons dans le tableau suivant deux exemples d'activités complémentaires qui assurent une progression dans l'enseignement / apprentissage de l'oral :

Tableau 130 : Complémentarité entre les activités de compréhension et d'expression orales

Dossiers	Compréhension de l'oral	Expression de l'oral
I	Contenu du document sonore : prévisions en hiver au Liban	Bulletin R météo : observez les textes suivants (deux paragraphes de 6 lignes chacun titrés : observation des nuages, Prévision du temps) présentez le bulletin météorologique de la journée et les prévisions pour les deux jours suivants
III	Contenu du document sonore : Interview avec Neil Armstrong après avoir visité la Lune	Si on te donnait l'occasion de rencontrer ces astronautes, que leur demanderais-tu ?

De surcroît, les nombreuses activités de l'expression orale durant lesquelles l'apprenant est sollicité pour :

- Produire des répliques lors d'un jeu de rôle
- Présenter son point de vue
- Répondre aux questions
- Poser des questions
- Présenter des informations contenues dans un document
- Défendre son point de vue
- Raconter et exprimer ses émotions
- Demander et donner des conseils ou des ordres.

Nous pouvons déduire que cette multiplicité d'actes de parole contribue à développer la compétence communicative orale chez l'apprenant s'il a la chance d'en profiter et si les activités destinées à l'oral sont toutes exécutées par l'enseignante.

Enfin, nous constatons d'une part l'absence de documents audio-visuels et documents authentiques dans le livre national, d'autre part l'emploi non pertinent de quelques verbes consignes qui pourraient induire l'apprenant dans une expression hésitante.

Cela concerne le manuel scolaire adopté à l'école publique. Comment est agencé le contenu de celui de l'école privée et quels sont les supports de l'oral qui s'y trouvent?

1.2. Les supports de l'oral dans le manuel du secteur privé

Le manuel²⁶⁰ adopté dans l'établissement scolaire du secteur privé est édité par une maison libanaise « Dar Almoufid ». Le titre du manuel est « *Arpèges culturels* », Livre unique, 7^{ème} année Education de base, (Tome 1 et Tome 2). Le nombre de pages du premier tome qui renferme 5 thèmes est de 216 pages et le deuxième tome qui contient les 5 autres thèmes est de 159 pages. L'appellation livre unique provient du fait qu'il est le seul livre utilisé par les apprenants de la classe en question, il renferme des textes de lecture, des textes supplémentaires, des fiches techniques, des leçons de grammaire, de vocabulaire et d'orthographe ainsi que les exercices correspondants. Le livre de français en 2 tomes est à destiné l'apprenant, l'enseignant possède en plus un livre du maître et un CD.

Les auteures dans la préface affirment leur respect pour le curriculum proposé par le gouvernement libanais : « *dans le souci de promouvoir la francophonie et d'enrichir la culture de l'apprenant libanais, la collection Arpèges culturels propose, conformément aux instructions officielles du CNRDP une approche plurielle des thèmes au programme* » (Boustany-Bernoty, Nicolaïdès-Salloum & Tohmé, 2005 : 2). Selon elles, il est tout à fait conforme au programme officiel de l'Etat, il contient 10 thèmes (terme utilisé à la place de dossier dans le livre National) ayant comme titre : La nature, L'environnement, Héros et personnages illustres, Les sports, La famille, La santé, Liban, Notre univers, Terres nouvelles et Le conte.

Le manuel adopté dans l'école privée contient un sommaire général²⁶¹ dans lequel sont précisés : les titres et les numéros des 10 thèmes (exemple : Thème 1, La nature), au-dessous de chaque thème sont classées les 4 rubriques : textes, fiches²⁶², document audio-visuel et grammaire. Après le sommaire général nous passons à la division du manuel par thème. Chaque thème s'ouvre sur deux pages, la première page est une illustration relative au thème abordé et la

²⁶⁰ Fiche signalétique : Titre : Arpèges culturels, livre unique, 7^{ème} année, Education de base- EB7 (Tome 1- tome 2) .Auteurs: Boustany-Bernoty M., Nicolaïdès-Salloum S. & Tohmé S. Editeur : Dar Almoufid, Beyrouth. Date de parution : 2005, 1ère édition.

²⁶¹ Figure 9 Annexe 7 : exemple pour le sommaire des trois premiers thèmes.

²⁶² « *Les fiches techniques claires et précises aident à la compréhension et à l'application des différentes notions de littérature : la recherche, la prise des notes, l'étude de l'image fixe et de l'image mobile, le portrait, la description, les types de textes, le conte et la versification* », explications préconisées dans l'avant-propos par les auteurs du manuel. (Boustany-Bernoty, Nicolaïdès-Salloum & Tohmé, 2005 : 2).

deuxième contient le titre, des images et le sommaire spécifique du thème en question, à titre d'exemple nous présentons le sommaire²⁶³ du thème I intitulé « La nature » tel qu'il se présente à la page 7 du manuel :

Tableau 131 : Le sommaire du premier thème du manuel scolaire à l'école privée

Textes d'introduction	« Après trois ans », « Le soleil du matin », « Marine ». Paul Verlaine « le monde végétal », Larousse des jeunes, 1974.
Variations sur le thème : Paroles ... échos	Mon amie la rose, F. Hardy.
Sous-thème 1 : La flore	Le chêne et le roseau, La Fontaine, Les Fables.
Sous-thème 2 : La faune	« le chat », Larousse des jeunes, 1974. Le chat, Georges Schéhadé, Poèmes divers, 1956.
Sous-thème 3 : Protection de la nature	« Protégeons la nature », Larousse des jeunes, 1974.
Sous-thème 4 : Les quatre éléments	L'eau : Texte 1 : Mansour Labaki, L'enfant du Liban, 1986. Texte 2 : Mansour Labaki, Mon vagabond de la lune, 1988. Texte 3 : Méga Sénior, Méga Monde, Enc. Vivante Nathan. Texte 4 : Paul Verlaine, Romances sans paroles.
Document audiovisuel	Twister
Florilège ²⁶⁴	-
Fiches techniques	Interdisciplinarité - La météo - Technique du résumé - La description
Grammaire	Les articles, les noms et les déterminants R l'adjectif.

La division de ce thème est identique à tous les autres thèmes, il est composé de 9 rubriques, chacune renferme les leçons ou les titres des textes avec des indications référentielles qui offrent des informations culturelles concernant les auteurs et les ouvrages.

Les supports de l'oral que nous allons analyser et qui nous intéressent sont multiples. Tout d'abord, les auteures affirment dans l'avant-propos du manuel que « *chaque thème contient un support audio placé sous le titre de « Paroles ... échos » ainsi qu'une séquence vidéo conforme au thème étudié* » (Boustany-Bernoty, Nicolaïdès-Salloum & Tohmé, 2005 : 2), cela concerne le document sonore et le document audio-visuel, deux supports qui ordinairement visent la compréhension de l'oral. Alors que l'expression orale apparait à 3 moments dans chaque thème par l'intermédiaire de trois activités :

²⁶³ Voir annexe 7, figure 10 : le sommaire spécifique du thème 1 avec les illustrations qui y figurent.

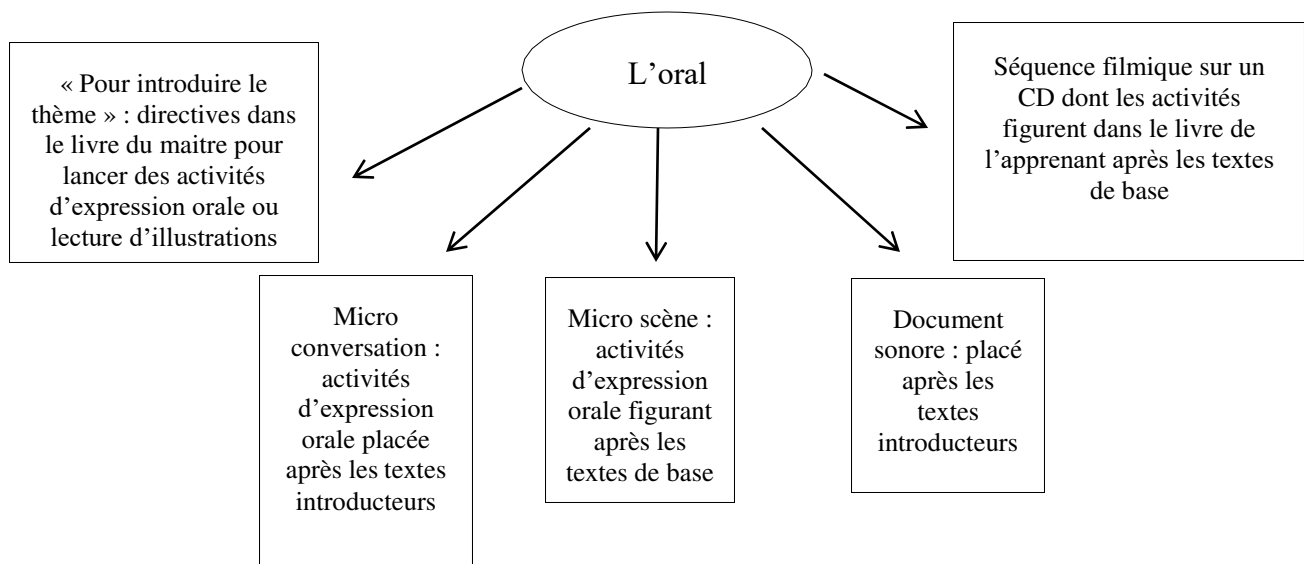
²⁶⁴ « *Le Florilège comporte des textes supplémentaires, toujours dans le cadre du thème, ajoutés pour enrichir la culture des élèves, et aussi pour fournir aux professeurs des textes à utiliser éventuellement pour des tests et des contrôles* » (Boustany-Bernoty, Nicolaïdès-Salloum & Tohmé, 2005 : 2).

- « *Pour introduire le thème* »²⁶⁵ : directives et questions qui ciblent l’expression orale et la lecture de l’image²⁶⁶ figurant dans le livre du maitre.
- « *Micro conversation* » : rubrique placée après les textes introducteurs renfermant une ou deux questions.
- « *Micro-scène* » : rubrique placée après les textes de base renfermant une ou trois questions.

Il n’y a aucune indication dans le manuel scolaire de l’école privée de termes comme « compréhension de l’oral ou expression orale », ces deux appellations apparaissent seulement dans le livre du maitre comme nous allons le constater plus tard.

La figure suivante explicite la place de l’oral (compréhension et expression) dans le manuel de l’école privée :

Figure 37 : L’oral dans le manuel de l’école privée



Nous explicitons tous ces détails dans les sous-parties suivantes : la compréhension de l’oral et l’expression orale.

²⁶⁵ Figure 14, annexe 7 : directives citées dans le livre du maitre concernant le lancement du thème

²⁶⁶ La lecture de l’image est classée dans le curriculum (1997 : 104) dans les compétences relatives à la lecture et à la compréhension des documents écrits, mais nous la classons comme étant un élément déclencheur de la parole chez l’apprenant.

1.2.1. La compréhension orale dans le manuel de l'école privée

Nous débutons par le support audio dont le type, dans 9 thèmes, est une chanson, alors qu'il est un poème au 7^{ème} thème. Les paroles sont transcrites dans le livre du maitre tandis que le livre de l'apprenant contient une page intitulée « Paroles ... échos » afin de vérifier la C. O. du document sonore. Cette page²⁶⁷ renferme :

- le titre de la rubrique : paroles ... échos,
- des informations concernant la chanson comme le titre, les noms du compositeur, de l'auteur ainsi que celui de l'interprète (s'ils sont mentionnés).
- Une illustration en relation avec le thème
- Un exercice à trous dont la consigne est « écoutez la chanson et complétez le texte ci-dessous », le texte est un fragment de l'énoncé.
- Deux ou trois questions qui oscillent entre des questions qui imposent une réponse ouverte courte et des questions ouvertes (dont les réponses sont proposées dans le livre du maitre).

Par rapport au document audiovisuel, le CD contient 1 extrait d'un documentaire (la grotte de Jeita, thème 7) et 9 extraits de films dont le doublage est en français et sa durée varie entre 2 et 4 minutes. Le manuel renferme une page²⁶⁸ intitulée « Document audio-visuel », elle est composée de :

- Titre de la rubrique : document audiovisuel
- Titre de la séquence filmique qui est ordinairement le titre du film
- Une ou deux illustrations en rapport avec le film
- deux questions qui ciblent la compréhension du document (dont les réponses sont proposées dans le livre du maitre).

Alors, le livre du maitre propose des réponses aux questions qui ciblent la compréhension des documents sonores et audio-visuels, il présente la transcription de tous les supports oraux or les paroles concernant les extraits des films, doublées en français ne sont pas transcrites.

²⁶⁷ Figure 11 Annexe 7 : page consacrée pour le document sonore.

²⁶⁸ Figure 12 Annexe 7 : page consacrée pour le document audio-visuel.

Pour mieux souligner le contenu des documents sonores et audio-visuels, nous récapitulons dans le tableau suivant plusieurs informations concernant les références, les titres ainsi que le nombre de vers, sans oublier de mentionner aussi le contenu des illustrations figurant sur la page consacrée au document audio-visuel :

Tableau 132 : Les supports sonores et audio-visuels pour la C. O. dans le manuel de l'école privée

Thèmes	Support audio : Paroles ... échos		Support audio-visuel
	Références	Titre, nombre de vers ²⁶⁹	Titre et illustrations
Thème 1 : Nature	Parole et musique : Cécile Caulier & Jacques Lacombe, interprète : Françoise Hardy	Mon amie la rose 42 vers	Twister Illustrations : enfant au milieu de dégâts/dégâts de cyclone en pleine ville.
Thème 2 : L'environnement	Paroles et musique M. Furnon, N, El-mahmoud, A. Joanin. Interprète : Mickey 3D	Respire 36 vers	Erin Brockovich Illustration : affiche pour le film contient Julia Roberts et des termes en anglais
Thème 3 : Héros et personnages illustres	Texte : Napoléon Interprète : Gilbert Bécaud	Pour remettre à mon fils quand il aura 16 ans 24 vers	Troy Illustrations : vedettes du film comme Brad Pitt
Thème 4 : Les sports	Paroles et musique : C. A. Rossi et E. Vianello Interprète : Dalida	La partie de football 36 vers	Space Jam Illustration de Michael Jordan
Thème 5 : la famille	Interprète : luigi	Une maman 18 vers	The sound of music illustrations présentent un village et un château à la campagne
Thème 6 : La santé	Paroles et musique : S. Lama et A. Dona Interprète Dalida	Je suis malade 47 vers	Dying young ou le choix d'aimer Illustration : affiche du film contenant Julia Roberts et Campbell Scott
Thème 7: Liban	Hector Klat	Le Liban 19 vers	La grotte de Jeita Illustration de l'intérieur de la grotte
Thème 8 Notre univers	Auteur : Pierr Delanoé Compositeur : Pascal Auriat Interprète : Noam Kaniel	Goldorak 31 vers	Mission to Mars Affiche du film contenant : titre, termes en anglais et les vedettes et leurs noms (Gary Sinise, Tim Robbins)
Thème 9 : Terres nouvelles	Auteurs compositeurs : Charles Aznavour, J. Plante Interprètes :Aznavour & les compagnons de la chanson	Les aventuriers 36 vers	Seven years in Tibet Illustrations : portrait de Brad Pitt et une montagne couverte de neige encerclée de nuages
Thème 10: Le conte	Auteurs compositeurs : B. Nencioli et J. Revaux, interprète : le petit prince	Ces gens là 24 vers	Aladdin Affiche du film

Plusieurs motifs sont à la base de la conception de ce tableau, tout d'abord nous avons voulu mettre en relief les références des chansons et des poèmes ainsi que les noms des compositeurs et

²⁶⁹ La chanson complète figure dans le livre du maître.

des chanteurs mentionnés pour souligner le cachet culturel des documents exploités, de même, les photos de vedettes consacrées à l'exploitation des séquences filmiques sont décrites parce qu'elles sont aptes à procurer aux apprenants des connaissances cinématographiques et à aiguïser la curiosité de découvrir ce monde culturel et artistique. Ensuite, souligner le nombre de lignes ou des vers pour chaque document sonore s'avère intéressant pour savoir si ces documents, malgré leur valeur culturelle, favorisent ou entravent l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère. Enfin, c'est nécessaire de souligner que les types de documents sonores, chansons et poèmes, préconisés par les concepteurs du manuel de l'école privée sont authentiques, parce qu'ils sont « *des documents réalisés par des natifs pour des natifs* » (Puren, 2009 : 158). Ils sont « *des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue* » (Cuq & Gruca, 2005 : 431). Le poème intitulé « Liban » (thème 7) peut être considéré comme un document authentique même s'il est rédigé par un auteur libanais francophone mais la finalité de sa rédaction ne vise pas une fin didactique.

Après avoir évoqué le contenu des supports exploités pour la compréhension de l'oral, nous allons aborder les « objectifs »²⁷⁰ (terme utilisé dans le livre du maître), tels qu'ils sont mentionnés dans le livre du maître et qui correspondent à chaque thème. Mais avant nous allons expliciter la notion d'objectif, tout d'abord, « *en didactique des langues, l'objectif est le résultat idéal de l'enseignement/ apprentissage* » (Cuq, 2003 : 180), ce qui fait que les objectifs pédagogiques sont « *issus de la démultiplication d'une compétence, ils décrivent des actions à réaliser par l'apprenant, ils sont observables et donc évaluables. Ils sont la plus petite unité d'acquisition* » (CNED & Ciep, 2011 : 6), ainsi l'objectif est formulé en termes de résultat et non en termes de processus d'apprentissage, alors que la compétence « *porte sur la connaissance et les habiletés exigées* » (CECR, 2005 : 93) de l'apprenant pour exécuter une tâche.

Dans le tableau ci-dessous, nous récapitulons tous les objectifs précisés dans les dix thèmes sous la rubrique : compréhension de l'oral. Ces objectifs sont censés être atteints par l'intermédiaire des supports sonores et audio-visuels proposés. Mais il faut signaler que dans ce manuel scolaire

²⁷⁰ Figure 13 annexe 7 : les objectifs mentionnés dans le livre du maître concernant le thème 1.

le terme « compétence » n'apparaît pas, c'est le terme objectif qui est utilisé et il acquiert à la fois le sens d'objectif et de compétence.

Tableau 133 : Les objectifs de la compréhension de l'oral cités dans le livre du maître

Numéros et titres	Objectifs de la compréhension orale
Thème 1 : Nature	Identifier les mots clés d'un message. Sensibiliser à l'écoute d'un texte poétique court.
Thème 2 : L'environnement	Faire participer les apprenants à un débat de 5 à 10 minutes.
Thème 3 : Héros et personnages illustres	Repérer les caractéristiques du héros
Thème 4 : Les sports	Identifier le locuteur, le destinataire. Identifier le contenu du message.
Thème 5 : la famille	Identifier le contenu du message (qui, à qui, où, quand, quoi) Identifier le point de vue du locuteur dans un message de 3 minutes Comprendre un texte poétique.
Thème 6 : La santé	Repérer une information Identifier le statut des interlocuteurs. Repérer les éléments répétitifs.
Thème 7 : Liban	Identifier le contenu d'un message d'au moins deux minutes
Thème 8 : Notre univers	Comprendre un point de vue
Thème 9 : Terres nouvelles	Identifier des sentiments
Thème 10 : Le conte	Comprendre la structure d'un conte dans une longue écoute d'au moins cinq minutes

Les objectifs mentionnés renferment une récurrence des deux verbes « *identifier* » (9 fois) et « *repérer* » (3 fois), ce sont les deux verbes cités dans le curriculum, concernant les compétences de la compréhension orale comme nous l'avons mentionné précédemment. Le verbe « *comprendre* » apparaît aussi dans le tableau, il fait partie de la compétence de réception. Alors que « *faire participer les apprenants à un débat de 5 à 10 minutes* » relève d'une compétence d'expression orale et « *Sensibiliser à l'écoute d'un texte poétique court* » ne semble pas un objectif ni une compétence, il n'est pas mesurable.

Nous venons de décrire le contenu relatif à l'oral du manuel scolaire choisi dans l'école privée ainsi que les supports destinés à la compréhension orale et leurs objectifs, il nous reste à analyser les questions relatives aux activités de la compréhension orale. Etudier toutes les questions posées autour des documents sonores et audio-visuels semble redondant, nous optons pour le choix des deux thèmes qui renferment chacun un type différent de support oral : thème 2 (chanson) et thème 7 (poème). Nous analysons les objectifs correspondants précisés dans le livre du maître et leur adéquation à la tâche demandée dans les questions ou les exercices visant non

seulement les documents sonores mais aussi l'audio-visuel. Malgré la longueur de la chanson et du poème, nous préférons les présenter ici pour mieux en décrire le contenu :

Tableau 134 : Transcription d'une chanson et d'un poème exploités comme document sonore pour la C. O.

<p>Respire - Mickey 3D Approche-toi petit, écoute-moi gamin, Je vais te raconter l'histoire de l'être humain Au début y avait rien au début c'était bien La nature avançait y avait pas de chemin Puis l'homme a <u>débarqué</u> avec ses gros souliers Des coups de pieds dans la gueule pour se faire respecter, Des routes à sens unique ii s'est mis à tracer Les flèches dans la <u>plaine</u> se sont multipliées Et tous les éléments se sont vus maîtrisés En 2 temps 3 mouvements l'histoire était pliée C'est pas demain la veille qu'on fera marche arrière On a même commence à polluer le désert. Il faut que tu respire, et ça c'est rien de le dire Tu vas mourir de rire, et c'est pas rien de le dire. D'ici quelques années on aura <u>bouffé</u> la feuille Et tes petits-enfants ils n'auront plus qu'un œil En plein milieu du front ils te demanderont Pourquoi toi t'en as deux tu passeras pour un ... Ils te diront comment t'as pu laisser faire ça T'auras beau te défendre leur expliquer tout bas C'est pas ma faute à moi, c'est la faute aux anciens Mais y aura plus personne pour te laver les mains Tu leur raconteras l'époque où tu pouvais Manger des fruits dans l'herbe allongé dans les près Y avait des animaux partout dans la forêt, Au début du printemps, les oiseaux revenaient Il faut que tu respire, et ça c'est rien de le dire Tu vas pas mourir de rire, et c'est pas rien de le dire Il faut que tu respire, c'est demain que tout <u>empire</u> Tu vas mourir de rire, et c'est pas rien de le dire Le pire dans cette histoire c'est qu'on est des esclaves Quelque part <u>assassins</u>, ici bien incapables De regarder les arbres sans se sentir coupables A moitié <u>défroqués</u>, cent pour cent misérables Alors voilà petit, l'histoire de l'être humain C'est pas joli, joli, et je connais pas la fin...</p>	<p style="text-align: center;">Liban.</p> <p>Liban, Liban tout court, Liban sans épithète, O Liban simple et sans détour, Le plus <u>humble</u> de ceux qui te doivent le jour N'a pour ambition que de poser sa tête Sur ton sein frémissant d'amour. Ouvre-lui les bras. Fais-lui fête. Accueille-le dans ton élyséen séjour, Et que les champs, tes <u>vals</u>, ta montagne, ta <u>lande</u> Reconnassent qu'il est ton fils. <u>Prodigue</u> a son front lourd le thym et la lavande Et l'anémone d'Adonis. Que le tendre oranger et le cèdre superbe Soient <u>pieux</u> a son front blessé. Que le plus fragile brin d'herbe Ne sente pas sur lui peser son pas lassé; Et quand il va posant, plein de mélancolie, Le cuivre de ses yeux sur For de tes genêts, Fais qu'en son âme tout s'oublie, O Liban libanais.</p>
---	--

En premier lieu, nous avons souligné le lexique qui pourrait être difficile à comprendre dans les deux énoncés. En deuxième lieu, nous ne pouvons pas analyser seulement les exercices ciblant le support oral et les objectifs mentionnés mais il faut aussi analyser les questions relatives au document audio-visuel, faisant partie des activités de l'expression orale. Dans le tableau suivant nous présentons les numéros des dossiers, les questions posées et les exercices donnés à la suite des documents sonores et audio-visuels ainsi que les objectifs cités dans le livre du maître relatifs aux thèmes en question :

Tableau 135 : Les activités et les objectifs de la compréhension orale

	Objectifs ²⁷¹ de la C. O.	Exercices : documents sonores	Questions : supports audio-visuels
Thème 2	Faire participer les apprenants à un débat de 5 à 10 minutes.	Exercice à trou ²⁷² A qui s'adresse le chanteur ? Quels sont les dégâts causés par l'homme à la nature ? Quel avenir le chanteur prédit Ril ?	1. Pourquoi Erin Brockovich cherche-t-elle des échantillons de la réserve d'eau de la ville ? 2. Quelles sont les conséquences dangereuses entraînées par la pollution de l'eau ?
Thème 7	Identifier le contenu d'un message d'au moins deux minutes	Exercice à trou, Quelle image du Liban ce poème suggère-t-il ? Quel symbole du Liban retrouvez-vous dans ce poème ?	1. Comment peut-on visiter la grotte de Jeita ? 2. Décrivez ce que montre le document ?

Nous constatons que les exercices et les questions suggérées vérifient si l'apprenant a compris le message transmis *via* le document ou l'image mobile. Par contre, au niveau des objectifs mentionnés, nous remarquons que l'objectif indiqué pour le dossier 7 « *Identifier le contenu d'un message d'au moins deux minutes* » peut être atteint grâce aux questions et aux exercices proposés. Or, l'objectif cité « *faire participer les apprenants à un débat de 5 à 10 mn* » ne peut pas être atteint par l'intermédiaire des exercices relatifs aux documents sonores ni par les questions autour du support audio-visuel du thème en question. Nous pouvons conclure que parfois les activités élaborées à la suite des documents ne correspondent pas aux objectifs d'apprentissage cités. De plus, les exercices et les questions de la C. O. sont élaborés sous forme d'exercices à trou, de questions à réponses courtes fermées et de questions ouvertes, nous citons les exemples suivants du thème 2 :

Tableau 136 : Types d'exercices proposés pour la C. O.

	Exercice à trou ²⁷³	QROC	Question ouverte
Thème 2	Approche-toi petit, écoute-moi .....Je vais te ... l'histoire de l'être humain... y avait rien ... c'était bien... avançait y avait pas de chemin. Puis l'homme ... avec ses gros souliers... dans la gueule pour se faire respecter, Des routes ... il s'est mis à tracer... dans la <u>plaine</u> se sont multipliées Et tous ... se sont vus maîtrisés... l'histoire était pliée... qu'on fera marche arrière On a même commence ... le désert.	- A qui s'adresse le chanteur ? - Pourquoi Erin Brockovich cherche-t-elle des échantillons de la réserve d'eau de la ville ?	- Quels sont les dégâts causés par l'homme à la nature ? - Quel avenir le chanteur prédit Ril ? - Quelles sont les conséquences dangereuses entraînées par la pollution de l'eau ?

²⁷¹ Mentionnés dans le livre du maître.

²⁷² Pour tous les supports oraux, un exercice à trous est posé, il reproduit un fragment du document.

²⁷³ Toutes les pages consacrées à l'exploitation du support sonore contiennent un exercice à trous, extrait de la chanson ou du poème.

Enfin, nous signalons que les activités destinées à la compréhension orale deviennent des déclencheurs de parole oralisée, comme la question ouverte au thème 9 posée après le visionnement du document audio-visuel : « Connaissez-vous le Tibet ? Faites une recherche et présentez-la ». Cette question constitue une ouverture vers le monde de la recherche, vers une expression écrite ou expression oralisée.

1.2.2. L'expression orale dans le manuel de l'école privée

L'expression orale est exploitée *via* des questions « pour introduire le thème » figurant dans le livre du maître et *via* des activités intitulées « micro-conversation » et « micro-scène » dans le livre de l'apprenant. Nous débutons par l'analyse de la rubrique intitulée « introduire le thème » qui figure dans le livre du maître et qui contient des directives pour que l'enseignant amène l'apprenant à exécuter des actes de parole, nous citons tous les exemples :

Tableau 137 : Les directives « pour introduire le thème » oralement

Thème	Pour introduire le thème
1	Demander aux élèves de commenter les illustrations Distinguer entre le tableau de peinture et les photos. Leur demander de relever les éléments de la nature présents dans les illustrations : arbres, fleurs, oiseau, biche et faon, la rivière, les nuages, le ciel, etc... Classer les réponses et en déduire : la faune, la flore, les éléments (eau, terre, air)
2	Ecrire au tableau le mot « environnement ». Demander aux élèves ce qu'évoque pour eux ce mot. Commenter les illustrations
3	Regarder les illustrations et demander aux élèves s'ils reconnaissent certains personnages historiques Leur demander de faire une recherche sur ces héros et de l'exposer brièvement.. Demander aux élèves de citer des héros libanais légendaires Emir Bachir et Youssef Beik Karam.
4	//
5	Demander aux élèves ce que signifie pour eux la famille. Commenter les illustrations
6	Commenter les illustrations
7	//
8	//
9	Demander aux élèves s'il existe encore des terres nouvelles...Commenter les illustrations
10	Demander aux élèves quels sont les contes qu'ils connaissent. Résumer quelques-uns. Regarder les illustrations et leur demander s'ils reconnaissent les personnages représentés

Citer tous les exemples qui figurent dans le livre du maître a pour objectif de mettre en lumière non seulement la démarche préconisée afin de stimuler les apprenants à la prise de parole mais aussi à attirer l'attention que 3 thèmes sont dépourvus de telles directives, pourtant plusieurs illustrations sont présentes. Outre le fait de « commenter des illustrations » nous constatons la présence des directives qui sont en rapport avec la culture de l'apprenant, son vécu et l'histoire de son pays comme « environnement », « signification de la famille » « héros national

légendaire ». Ainsi, « *favoriser des entrées qui partent du connu des apprenants* » (Cuq & Gruca, 2005 : 165) constitue un principe capital qui contribue à épauler l'apprenant dans l'apprentissage et à le sécuriser. Alors, image et texte sont réunis, ce qui les rend des supports composites dont l'intérêt a été mentionné ultérieurement.

- Les objectifs didactiques en expression orale

Il nous reste à analyser les activités de l'expression orale qui figurent dans le livre de l'apprenant et qui permettent à ce dernier de prendre la parole en classe, activités qui se trouvent placées après les textes, à la suite des rubriques : Micro-conversation figurant après les textes introducteurs et Micro-scène figurant après les sous-thèmes. Les questions classées sous la rubrique micro conversation créent des situations d'échanges d'idées, qu'on appelle « épistémiques » alors que ceux classés sous la rubrique micro-scènes se caractérisent par des objectifs d'action concrète créant des simulations en classe, nous citons quelques exemples pour un tel classement des objectifs didactiques en expression orale :

Tableau 138 : Les situations d'échange et les objectifs didactiques en E. O. dans le manuel de l'école privée

Objectifs d'action concrète	Objectifs relatifs aux interactions épistémiques
<ul style="list-style-type: none"> • Micro-scène : Thème I <ol style="list-style-type: none"> 1. A la manière de la Fontaine, faites parler le cèdre et le rosier 2. Après une journée de pique-nique en forêt, vous proposez de nettoyer l'endroit où vous avez déjeuné. Votre frère proteste. Jouez la scène. 3. Vous choisissez à tour de rôle, un élément de la nature (eau, air, terre, feu) et vous le faites parler 	<ul style="list-style-type: none"> • Micro-conversation : <p>Thème II : De quels dangers le réchauffement climatique menace-t-il la terre ? Quelles solutions pourriez-vous proposer ?</p> <p>Thème IV : Quel est votre sport préféré ?</p> <p>Thème V : Quelles sont les vacances passées avec vos parents dont vous gardez un souvenir ému ? Racontez</p>

Ainsi l'appellation de ces rubriques est en corrélation avec celles des objectifs d'expression orale.

- Les activités de production orale

Les types d'activité de l'expression orale sont réparties en deux catégories : les activités systématiques et celles communicatives. Nous recensons les activités systématiques locutoires naturelles qui désignent la mémorisation des poèmes ou des chansons et les activités communicatives des jeux de rôle.

L'oral se déploie au moyen de diverses techniques prescrites par les verbes consignes. La technique « *la plus originale est certainement le jeu de rôle* » (Cuq & Gruca, 2005 : 182). Les activités proposées offrent à l'apprenant « *des scénarios fonctionnels qui leur fournissent la situation (le lieu et l'action), les rôles (profil des personnages qui sont impliqués) et des séquences d'actes à réaliser* » (Cuq & Gruca, 2005 : 182). Nous citons les exemples suivants :

Tableau 139 : Exemples d'activités de jeu de rôle

Thème 1 : La nature	- A la manière de la Fontaine, faites parler le cèdre et le rosier - Vous choisissez à tour de rôle, un élément de la nature (eau, air, terre, feu) et vous le faites parler
Thème 2 : L'environnement	- « L'arbre blessé » souffre. Imaginez les reproches qu'il pourrait adresser aux malfaiteurs. Ceux-ci lui répondent.
Thème 4 : Les sports	- Vous conseillez à votre grand-père de faire des activités sportives. Il vous répond. Jouez la scène.
Thème 5: La famille	- Imaginez une scène où un père et un fils s'affrontent.

Il nous reste à aborder les activités de production libre qui sollicitent non seulement les avis de l'apprenant, son engagement mais aussi « *sa créativité afin de développer de véritables conduites langagières : décrire, raconter, justifier, convaincre, argumenter, exposer, qui couvrent toute une gamme de situations discursives, plus ou moins complexes et dont la mise en œuvre instaure une progression* » (Cuq & Gruca, 2005 : 183). Les exemples suivants illustrent ce type d'activités de production libre où l'apprenant est amené à discuter le sens du héros et à raconter un souvenir émouvant :

- Le héros est-il seulement celui qui gagne une bataille ? Discutez (Thème 3).
- Quelles sont les vacances passées avec vos parents dont vous gardez un souvenir ému ? Racontez (Thème 5).

Nous venons d'analyser les activités de l'expression orale. Pourtant les objectifs mentionnés dans le livre du maître méritent aussi une certaine analyse. Nous présentons dans le tableau suivant, les objectifs correspondant à chaque thème :

Tableau 140 : Objectifs de l'expression orale dans le manuel de l'école privée.

Thèmes	Objectifs cités dans le livre du maître relatif à chaque thème
I : Nature	- Décrire à partir d'un support visuel - Dire un texte poétique
II : L'environnement	- comparer - Argumenter - Discuter des problèmes de l'environnement
III : Héros et personnages illustres	- Faire le portrait d'un héros
IV : Les sports	- Exprimer son désaccord - Réclamer

V : la famille	- Raconter un fait - Localiser dans le temps.
VI : La santé	- Donner un ordre, une consigne - Conseiller et recevoir un conseil.
VII : Liban	- Exprimer une émotion. - Marquer l'intonation correspondant aux types de l'énoncé. - Présenter un compte-rendu oral de trois minutes au moins.
VIII : Notre univers	- Expliquer. - Reformuler
IX : Terres nouvelles	- Donner des renseignements. - Juger. - Apprécier.
X : Le conte	- Résumer un récit, un conte

Les objectifs de l'expression orale rejoignent ceux mentionnés dans le curriculum, comme nous avons vu ultérieurement à l'exception des verbes « *expliquer, juger, localiser dans le temps, exprimer une émotion, argumenter, discuter, dire un texte poétique et marquer l'intonation correspondant aux types de l'énoncé* ». Les concepteurs du manuel ont ajouté des objectifs relatifs à l'explication, à la subjectivité, à l'argumentation et à la prosodie, cette dernière nécessaire à l'acquisition d'une langue puisque « *une erreur de perception peut entraîner aussi bien une erreur de compréhension qu'une erreur de production* » (Cuq & Gruca, 2005 : 181).

En outre, en essayant d'analyser les activités orales de chaque thème, notre attention est attirée par l'absence d'activité d'expression orale pour le thème 8, à la fois dans le manuel et dans le livre du maître, pourtant deux objectifs sont mentionnés pour l'expression orale. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons deux thèmes, leurs activités quand elles existent et leurs objectifs :

Tableau 141 : Absence et incompatibilité des activités orales

Thème	Activités orales dans le livre du maître	Activités proposées dans le livre de l'apprenant	Objectifs
7 Liban	✓	Micro-conversation : Pourquoi appelle-t-on le Liban la montagne blanche ? quelles informations sur le Liban ce texte contient-il ? Micro-scène : ✗	Exprimer une émotion. Marquer l'intonation correspondant aux types de l'énoncé. Présenter un compte-rendu oral de trois minutes au moins.
8 Notre univers	✓	Micro-conversation ✗ Micro-scène	Expliquer. Reformuler

Nous constatons que le thème 8 est dépourvu d'activités de production orale, le thème 7 renferme une activité qui ne peut pas cibler tous les objectifs mentionnés, comme « *marquer l'intonation correspondant aux types de l'énoncé* ».

1.2.3. Conclusion relative au manuel de l'école privée

Tout d'abord, dans le sommaire spécifique de chaque thème du manuel, deux rubriques de 7 sont destinées à l'oral : *paroles...échos* et *document audio-visuel* (voir l'annexe 7, figure 10). En ce qui concerne les supports utilisés lors des cours de l'oral, nous remarquons une diversité remarquable : images fixes, séquence filmique, support composite et document sonore. Ce dernier paraît sous formes de chansons (dans 9 thèmes) et de poèmes (dans un seul thème).

La chanson qui est « *comme la poésie par son organisation strophique, ses refrains, ses rimes et son rythme, [...] semble particulièrement bien convenir aux niveaux débutant et intermédiaire et plus apte au réemploi de certains éléments d'acquisition que d'autres supports oraux ou sonores* » (Cuq & Gruca, 2005 : 436). En effet, la chanson française, type de support sonore dans la plupart des thèmes, peut épauler l'apprenant dans l'acquisition de la langue, elle est aussi selon Rispaïl « *l'objet didactique par excellence faite pour l'école et les élèves [...] dotée d'une grande qualité littéraire* » (Rispaïl, 2005 : 255). La chanson n'est pas le seul nouvel auxiliaire pédagogique exploité dans ce manuel mais aussi le support audio-visuel y occupe une place privilégiée (une vidéo pour chaque thème), cet outil offre plusieurs atouts,

« *outré l'attrait qu'il exerce et la possibilité qu'il permet d'introduire une langue variée, actuelle et en situation, fournit un réservoir de savoir-faire langagiers et de pratiques de communication. Il facilite la compréhension, car il permet une bonne contextualisation en présentant l'environnement de communication et une vision du non-verbal (mimique, geste, proxémique) : celui-ci apporte en lui-même une foule d'informations qui aident à la création du sens.* » (Cuq & Gruca, 2005 : 437)

Alors que l'image fixe sert « *à faciliter l'accès à une situation de communication et à la compréhension des échanges langagiers qui s'y déroulent* » (Cuq, 2003 : 125), malgré la classification de la compétence « *lire un document iconographique* » sous la rubrique « *lecture et compréhension de documents écrits* » (Ministère de l'Éducation, des jeunes et du sport, CNRDP, 1997 : 104), or il paraît que ce document est considéré comme un déclencheur de parole, une activité d'expression orale. Ainsi tous les supports contribuent à créer des situations favorables et motivantes à l'apprentissage. Enfin, la dernière notion relative aux supports de l'oral et qui mérite le commentaire est celle de la nature authentique des supports, étant authentiques, les films, les chansons et les poèmes « *permettent aux apprenants d'avoir un*

contact direct avec l'utilisation réelle de la langue [et constituent] une grande source de motivation » (Cuq & Gruca, 2005 : 432).

Après avoir abordé le pourcentage relatif à la place de l'oral ainsi que les différentes particularités des supports, nous passons aux activités de C. O. et de P. O. afin d'aboutir aux objectifs. Les activités de compréhension orale allant des exercices à trous jusqu'aux questions ouvertes contribuent à former la compétence de compréhension chez l'apprenant par l'intermédiaire des exercices basés sur la mémorisation et des exercices invitant l'apprenant à s'exprimer en se basant sur sa compréhension. De plus, au niveau de l'expression orale, nous constatons une certaine insuffisance puisque plusieurs thèmes sont dépourvus de questions autour de l'expression orale notamment dans le tome 2 et cela pourrait se répercuter sur le niveau de l'apprenant parce que « *la maîtrise de la production est le résultat d'une pratique* » (Cuq & Gruca, 2005 : 183).

Nous ajoutons aussi que le manuel adopté dans l'école privée présente une progression et une complémentarité entre la compréhension et l'expression orales. Nous citons les exemples suivants sélectionnés autour du même thème (Thème III : Héros et personnages illustres) et nous constatons que l'apprenant après avoir compris le contenu du message de la chanson et du film sera mis dans une situation où il investit son acquis et de cette manière il le consolide.

Tableau 142 : La complémentarité entre les activités de la C. O. et la P. O.

Activités ciblant la C. O.	Activités ciblant la P. O.
<p><u>Chanson :</u> Exercice à trous, Quels sont les objets que Napoléon aimerait qu'on donne à son fils ? Quels sont les autres souvenirs qu'il voudrait lui laisser ? Citez deux victoires et une défaite de Napoléon.</p> <p><u>Séquence filmique :</u> 1. Qui sont Achille et Hector ? 2. Décrivez la scène du combat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pour introduire le thème <p>Regarder les illustrations et demander aux élèves s'ils reconnaissent certains personnages historiques Leur demander de faire une recherche sur ces héros et de l'exposer brièvement. Demander aux élèves de citer des héros libanais légendaires Emir Bachir et Youssef Beik Karam.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Micro-conversation : Décrivez à tour de rôle, votre héros préféré • Micro-scène : <ol style="list-style-type: none"> 1. Imaginez la scène entre Alexandre et son père, puis la scène entre Alexandre et ses soldats dans le désert. 2. Un des insurgés fait remarquer que les munitions s'épuisent. Gavroche propose d'aller ramasser les cartouches. Les insurgés refusent. Imaginez la scène et jouez-la. 3. Le héros est-il seulement celui qui gagne une bataille ? discutez

Ce tableau qui renferme toutes les activités visant le développement de la compétence orale illustre non seulement un travail cohérent entre la réception, la production et l'interaction mais

aussi un prolongement culturel, historique et patrimonial (recherche sur des héros nationaux) et une ouverture culturelle (parler de Napoléon, Achille, Hector) voire une invitation à une prise de position vis-à-vis de l'héroïsme dans la vie.

Enfin, multiples sont les actes de parole que l'apprenant est censé exécuter grâce aux activités suggérées dans le manuel de l'école privée, comme

- Décrire, raconter
- Déclamer
- Juger apprécier et comparer
- Discuter
- Argumenter, exprimer son accord, son désaccord
- Expliquer, reformuler
- Exprimer son émotion
- Donner et recevoir une consigne, un conseil
- Résumer un récit.

Ainsi, le manuel adopté à l'école privée respecte les instructions du CNRDP. Il renferme une panoplie de supports et offre plusieurs activités afin de développer la compétence orale chez les apprenants. Pourtant quelques thèmes sont dépourvus d'activités d'expression orale, ce qui nous pousse à poser la question : comment atteindre les objectifs et comment acquérir les compétences si une carence apparaît au niveau des consignes et des activités ?

1.3. Les supports exploités durant les séances enregistrées

Après avoir donné une idée générale des supports proposés dans le manuel, nous allons nous intéresser dans cette section aux supports utilisés durant les séances observées.

1.3.1. L'école publique

Tous les supports exploités durant les séances d'oral sont extraits du manuel scolaire sauf pour une séance PuS4 où l'enseignante a utilisé des supports extraits d'un manuel scolaire de la classe d'EB6, d'édition libanaise²⁷⁴ et adopté dans une école privée. Il faut signaler que deux séances

²⁷⁴ ABOU GHANNAM A. & al, 2007, Au pays des mots, livre unique, Education de Base, 6^{ème} année, Beyrouth : Hachette Antoine.

destinées à l'évaluation sommative, l'une en janvier et l'autre en juin, n'ont pas été observées car nous n'y avons pas été conviée²⁷⁵. D'autre part, l'explication des poèmes constitue pour l'enseignante une compréhension de l'écrit, elle les lit et les récite comme étant une évaluation d'expression orale, c'est pourquoi les poèmes ne font pas l'objet d'une activité de compréhension orale. Ainsi, le tableau suivant récapitule les supports employés durant les séances enregistrées qui visent l'enseignement / apprentissage de l'oral ainsi que son évaluation formative tout au long de l'année scolaire :

Tableau 143 : Les supports utilisés durant les séances enregistrées de l'oral à l'école publique

	Dossiers	Supports utilisés durant les séances
PuS1	Environnement	Supports iconographiques (2 pages), support sonore (dialogue), fiche d'évaluation.
PuS2	Environnement	Questions de production libre visant la protection de la nature et de l'environnement
PuS3	Héros et personnages illustres	Support linguistique : texte lu et expliqué avant l'activité orale jeux de rôle (en rapport avec le texte)
PuS4	Vie d'ados	Supports iconographiques ²⁷⁶ , un texte lu (dialogue) par l'enseignante, fiche d'évaluation
PuS5	Sports	Support sonore (dialogue en couvrant un match de football), fiche d'évaluation
PuS6	Héros et personnages illustres	Poème récité et lecture d'un texte en guise d'une évaluation
PuS7	Sports	Jeux de rôle en rapport avec le texte lu
PuS8	Vie d'ados	Support sonore (dialogue entre copains pour le choix des métiers), fiche d'évaluation
PuS9	Vie d'ados	Questions de production libre
PuS10	Santé	Support sonore (interview avec un médecin) fiche d'évaluation

D'après les titres des dossiers, nous remarquons que 6 des 10 thèmes sont abordés, et parfois le même thème est exploité dans 3 séances comme « la vie d'ados ». En ce qui concerne l'évaluation à la suite de chaque document sonore exploité dans les séances PuS1, PuS4, PuS5 et PuS8, l'enseignante distribue une fiche écrite manuellement et contenant des exercices visant la compréhension orale et dont la plupart sont relevés du livret d'exercices de l'apprenant. Or, une séance PuS6 est destinée à l'évaluation de l'expression orale : réciter un poème et lire un texte déjà expliqué.

²⁷⁵ Pour pouvoir assister au cours de l'oral, nous attendons la convocation de l'enseignante, or deux cours n'étaient pas observés, nous n'étions pas avertie. Le premier cours était destiné à une évaluation sommative semestrielle durant laquelle elle a exploité le document sonore du dossier III, interview avec Neil Armstrong, les propos de l'enseignante révèle cela durant les entretiens et le deuxième cours était celui de l'évaluation sommative de l'examen de fin d'année.

²⁷⁶ Les documents de cette séance ne sont pas extraits du Livre National.

Puisque la compétence orale est subdivisée en 3 composantes complémentaires : compréhension, expression et interaction qui se résument par la capacité d’écouter, comprendre, produire, s’exprimer et interagir avec l’autre, nous allons classer les activités orales en deux tableaux, l’un destiné à la compréhension orale et l’autre à l’expression et interaction orales. Les documents sonores constituent le support exploité pour la C. O., nous présentons le type du document sonore ainsi que le contenu thématique dans le tableau suivant :

Tableau 144 : Les activités de la compréhension orale *via* les documents sonores à l’école publique

Dossiers et Séances	Support sonore	
	Type	Contenu thématique
Environnement / PuS1	Dialogue	Pollution du littoral de Beyrouth
Sports / PuS5	Dialogue	Informations pour une transmission en direct d’un match de foot
Vie d’ados / PuS8	Dialogue	Choix des métiers entre copains qui veulent travailler ensemble
Santé / PuS10	Interview	Interview avec un médecin sur les moyens de prévention

Ces activités de compréhension orale, dont le processus cognitif consiste à recevoir un message sonore, à le décoder pour avoir accès au sens, traitent de thèmes variés et mettent en scène plusieurs personnes. Alors que les activités d’expression orale apparaissent dans d’autres séances, le tableau suivant les présente avec les activités propres à chaque séance :

Tableau 145 : Les activités de l’expression et de l’interaction orales exploitées en classe de l’école publique

Dossier et séances	Activités de l’expression orale extraites du manuel scolaire
Environnement PuS2	Titre : Attention, arbre en danger ! 1. Débat : pourquoi faut-il protéger la nature et l’environnement ? qu’est ce qui les menace ? 2. Que proposez-vous pour embellir votre ville ou votre village ? 3. La circulation en ville : vous avez quelques minutes pour inventer des solutions. Que proposez-vous ? [Sur la même page figure les avantages de la voiture électrique : « moins de pollution atmosphérique, moins de bruit dans la ville, moins de dépendance pétrolière. »]
Héros et personnages illustres PuS3	A la suite du texte de base : 1. De retour chez lui, d’Artagnan retrouve Planchet. Imaginez leur conversation.
Sport PuS7	Jeux de rôle (à la suite du texte de base) - Vous êtes journaliste et vous interviewez Alain M. à la télévision.
Héros et personnages illustres PuS6	Séance pour l’évaluation de l’expression orale : Poème Lecture d’un texte
Famille PuS9	Est-ce que vous trouvez nécessaire de demander l’aide de vos parents dans vos études ? comment réagissent alors vos parents ? - Est-ce que vous trouvez que vos parents s’intéressent suffisamment à vos problèmes ou pas assez ?

Nous constatons que les séances PuS2 et PuS9 renferment des questions qui visent une prise de parole libre de la part des apprenants. Ces derniers sont invités à donner leur point de vue, mais

la page exploitée durant la séance PuS2 renferme de petites illustrations et des phrases qui pourraient épauler l'apprenant dans l'expression. Or, les questions qui constituent l'élément déclencheur de la parole des apprenants ciblant un sujet familial sont posées à la séance PuS9 où l'apprenant doit donner son avis concernant le comportement parental. Durant cette séance, l'arabe dialectal ou la première langue est la plus utilisée de la part des deux acteurs de la classe, cela nous amène à dire que l'oral n'est que « *l'expression de soi* », « *c'est l'identité* », c'était la voie par laquelle les apprenants ont dévoilé à leur enseignante leurs problèmes familiaux.

En outre, le manuel propose des activités orales interactionnelles où l'apprenant est invité à interagir : comprendre et produire. Deux séances PuS3 et PuS7 mettent en scène des jeux de rôle durant lesquels les apprenants, selon la situation suggérée, écoutent, s'expriment et interagissent. Enfin la séance PuS6 vise une évaluation formative. Les supports exploités sont un texte à lire (déjà expliqué) et un poème à réciter, ces « *deux exercices phares du travail sur la parole* » (Dolz & Schneuwly, 1988 : 11) qui sont l'élocution et la récitation durant lesquelles « *l'enseignant vise à obtenir une respiration adaptée, une accentuation correcte, une articulation nette et une diction soignée* » (Dolz & Schneuwly, 1988 : 13). Ces deux activités d'évaluation de l'expression orale qui étaient en vogue durant les années 60 sont dépassées de nos jours avec la nouvelle conception de l'évaluation qui désigne « *la mise en œuvre de la compétence de la langue* » (CECR, 2005 : 135) car l'objectif de l'apprentissage d'une langue est « *apprendre à communiquer* » (Robert & Rosen, 2010 : 104) et non à réciter.

Enfin, la séance PuS4 n'est pas mentionnée dans ces deux tableaux car les supports qui y sont utilisés ne sont pas extraits du manuel scolaire, ils sont relevés d'un manuel adopté dans des écoles privées. Cette séance sera analysée dans la partie suivante destinée aux ajouts de documents et de consignes.

Après avoir analysé les supports utilisés tout au long de l'année scolaire pour l'enseignement / apprentissage de l'oral, nous passons à une comparaison entre ce que propose le manuel concernant l'oral et ce que l'enseignante a utilisé :

- 4 documents sonores de 9 sont utilisés dans d'enseignement/apprentissage de l'oral, donc 44.4 % des supports sonores sont utilisés

- 4 activités orales sont réalisées à partir du manuel, celui-ci renferme 19 activités, chaque activité peut comporter une ou plusieurs questions. Le nombre total de questions s'élève à 54,7 d'entre elles ont été exploitées, nous pouvons constater que 12.96 % des activités d'expression orale ont été utilisés.
- 4 exercices du livret d'exercices ciblant la C. O. sont travaillés, le pourcentage des exercices effectués en classe du livret d'exercices est de 44.4%. (nous étudierons les exercices ajoutés dans la partie suivante).

Nous récapitulons ces données dans le tableau suivant :

Tableau 146 : Pourcentage d'utilisation des supports et des activités oraux du manuel scolaire

	Nombre figurant dans le manuel scolaire	Nombre utilisé en classe	Pourcentage d'utilisation en classe
Supports sonores	9	4	44.44 %
Fiche d'exercices de compréhension orale	9	4 (avec des ajouts)	44.44 %
Activités d'expression orale	54	7	12.96 %

Nous pouvons conclure que 33.9% de l'oral figurant dans le manuel est exploité en classe. Cette description globale vise l'enseignement / apprentissage de l'oral tout au long de l'année dans le secteur public. Quant aux séances choisies pour les analyses, elles sont au nombre de trois : PuS1, PuS3 et PuS4. Dans les deux premières les supports exploités sont puisés du manuel scolaire alors que ceux de la séance PuS4 sont extraits d'un manuel scolaire, d'édition libanaise et adopté dans des écoles privées, comme nous l'avons mentionné ultérieurement.

❖ PuS1 : compréhension orale d'un support sonore

Durant cette séance, deux pages illustrées (voir annexe 3) sont étudiées afin de sensibiliser l'apprenant au thème, la première contient une phrase incitative pour sauver la planète et l'autre page contient 4 photos qui permettent de mieux comprendre les différentes sortes de pollution. Quant au support sonore, il est un dialogue autour de la pollution du littoral libanais. Nous présentons dans le tableau ci-dessous la transcription du support sonore, les exercices proposés dans le livret d'exercices ainsi que les compétences mentionnées pour la C.O. concernant le dossier en question :

Tableau 147 : Transcription, exercices et compétences relatifs au support sonore de PuS1

Transcription du support oral	Exercices de C.O. extrait du livret d'exercices	Compétences de la C. O.
<p>Dossier 2 : <u>la pollution</u> Les problèmes de pollution du littoral de Beyrouth doivent provenir en partie des égouts qui se déversent dans la mer au Nord à Dora et au Sud↑ à Khaldé. Les plages de Khaldé sont les premières attaquées : la mer était tellement sale l'autre année qu'on n'osait pas s'y baigner. Les égouts dans la mer vous imaginez les maladies et les poissons ? on les mange aussi, les poissons. - on nous avait promis deux stations d'épuration , une à côté de Khaldé et l'autre à Dora, mais vous savez ...ça va trainer, hein ?... Alors, en attendant.</p>	<p><i>a. Cochez les noms des lieux cités :</i> <input type="checkbox"/> <i>Beyrouth</i> <input type="checkbox"/> <i>Tripoli</i> <input type="checkbox"/> <i>Dora</i> <input type="checkbox"/> <i>Khaldé</i> <input type="checkbox"/> <i>Damour</i> <input type="checkbox"/> <i>Hamra</i></p> <p><i>b. La mer est polluée par</i> <i>Les poissons□</i> <i>Les égouts□</i> <i>Les stations d'épuration□</i></p> <p><i>c. Complétez :</i> <i>Les problèmes de de Beyrouth doivent en partie des qui déversent dans la mer....., à Dora, et à Khaldé.</i></p>	<p>Repérer une information.</p> <p>Garder en mémoire des informations.</p>

Le texte transcrit est en français accessible, le lexique est propre aux régions libanaises et le problème écologique traité est d'actualité au Liban. Les compétences mentionnées sont celles dont a besoin l'apprenant pour réaliser les exercices. La fiche d'évaluation distribuée aux apprenants²⁷⁷ afin de vérifier leur C. O. contient ces 3 questions qui se trouvent dans le livret d'exercices mais avec de légères modifications et l'ajout d'une question fermée : à répondre par vrai ou faux. Si nous entamons une comparaison avec les exercices proposés dans le livret et ceux qui sont rédigés par l'enseignante dans la fiche d'évaluation rédigée à la main qui figure dans l'annexe 3, nous remarquons que l'exercice « A » dans la fiche est le même, le « B » contient un item ajouté « les pêcheurs », le « C » est un ajout, c'est un exercice fermé (vrai ou faux) et le « D » est comme le « c » du livret d'exercices, ce dernier exercice, écrit à la main contient des erreurs comme « le problème de doivent... » (Annexe 3, PuS1).

L'exercice ajouté ne contient pas de verbe consigne mais simplement « vrai ou faux » alors qu'une phrase rédigée aiderait l'apprenant à mieux comprendre le texte.

²⁷⁷ Voir annexe 3, documents de la séance PuS1.

❖ PuS3 : jeu de rôle

Dans cette séance, l'activité de l'expression orale consiste à réaliser un jeu de rôle dont la situation est proposée dans le texte de lecture, celui-ci étant un document linguistique expliqué en classe comme texte de base pour la compréhension de l'écrit.

La question de l'activité orale proposée par le manuel est : « *De retour chez lui, D'Artagnan retrouve Planchet. Imaginez leur conversation* », alors que l'acte de parole précisé dans le sommaire est « identifier des héros ». Nous voulons mettre en lumière le contenu du texte qui devrait être le point de départ pour construire le dialogue ou le jeu de rôle. Le contenu du texte²⁷⁸ dont le titre est « D'Artagnan le libérateur » constitue la situation destinée au déclenchement de l'expression orale. Le texte aborde l'histoire de D'Artagnan qui entend des bruits provenant de la chambre au-dessous de la sienne, il soupçonne que Mme Bonacieux est victime d'une agression. Il demande à son valet « Planchet » de courir chercher Athos, Portos et Aramis pour venir l'aider. Il prend son épée et descend par la fenêtre en disant à son valet « *remets les carreaux, balaie le plancher, sors par la porte et cours où je te dis* ». D'Artagnan entre dans l'appartement du maître Bonacieux et combat 4 hommes, ceux-ci sortent effarouchés. D'Artagnan aide Mme Bonacieux, renversée sur son fauteuil et à demi évanouie, elle le remercie de l'avoir sauvée. Le texte contient des mots difficiles comme « baillonner, écorchure, tumulte... », ainsi que des éléments de culture différents de celle des apprenants comme le valet, les mousquetaires et le régime monarchique.

Le texte de base est précédé d'un texte introducteur²⁷⁹ qui contient des informations historiques concernant le personnage de D'Artagnan, les trois mousquetaires, Richelieu et le roi de France, et au lieu d'offrir des éclaircissements il complique la tâche des apprenants. Ces derniers, afin de réaliser le jeu de rôle demandé, sont censés comprendre la relation qui unit les personnages, la mission des mousquetaires, le contexte historique et les valeurs à l'époque. Or, une phrase dans le texte peut laisser l'apprenant dans la confusion lors de la conception des jeux de rôle, elle est formulée par D'Artagnan qui donne des ordres à son valet lui demandant de faire des travaux ménagers avant de sortir et d'avertir rapidement les trois mousquetaires.

²⁷⁸ Voir annexe 3, corpus 3, PuS3D2.

²⁷⁹ Voir annexe 3, corpus 3, PuS3D1.

Nous venons d'évoquer les supports exploités lors des séances de l'oral à l'école publique, nous abordons dans ce qui suit ceux utilisés à l'école privée durant les cours de l'oral également.

1.3.2. L'école privée

A l'école privée nous avons assisté à 10 séances consacrées à l'oral, nous les récapitulons dans le tableau suivant, celui-ci met en lumière les séances, les thèmes qui y sont traités ainsi que les types de supports :

Tableau 148 : Les supports utilisés durant les séances enregistrées de l'oral à l'école privée

Séances	Thèmes	Supports utilisés durant les séances
PrS1	La nature	Chanson « mon amie la rose », fiche d'évaluation
PrS2	La nature	Séance pour l'évaluation : récitation du poème « mon amie la rose »
PrS3	Environnement	Lecture du poème « l'automne », fiche d'évaluation
PrS4	La nature	Chanson « respire » ²⁸⁰ , fiche d'évaluation
PrS5	Le sport	Chanson « la partie du foot », fiche d'évaluation
PrS6	La santé	Séance pour l'évaluation : Exposé oral muni de photos ou de présentations préparées par les apprenants
PrS7	La famille	Support audio-visuel, séquence filmique « Sound of music », suivi d'un jeu de rôle
PrS8	La famille	Chanson « le plus fort c'est mon père », ²⁸¹ fiche d'évaluation
PrS9	La famille	Séance pour l'évaluation : QCM (compréhension de l'oral du film entier « Sound of music », traduit en arabe)
PrS10	La famille	Evaluation de l'expression orale : récitation du poème « le plus fort c'est mon père »

Nous constatons que 5 thèmes sont traités à l'oral, la famille est le thème le plus exploité, mais il faut signaler que parfois le même document ou le même support est utilisé dans deux séances distinctes, nous citons à titre d'exemple, « *mon ami la rose* », une chanson exploitée comme activité pour la compréhension de l'oral en PrS1 puis pour l'évaluation de l'expression orale en PrS2, cela est valable également pour la chanson « *le plus fort c'est mon père* » PrS8 et PrS10. La séquence filmique de « *sound of music* » constitue le support pour une séance de compréhension orale PrS7 alors que le film entier (en anglais et traduit en arabe) visionné par les apprenants est évalué dans une autre séance PrS9, *via* l'outil d'évaluation : QCM à faire sur ordinateur. Il faut signaler que le support dans les séances PrS8 et PrS10 est une chanson qui ne figure pas dans le manuel scolaire, elle est extraite de l'internet puisque la chanson relative au

²⁸⁰ Un poème qui fait partie du florilège, le florilège est une rubrique qui figure dans chaque thème, il est expliqué par les auteurs du manuel comme étant une partie qui comporte « des textes supplémentaires, toujours dans le cadre du thème, ajoutés pour enrichir la culture des élèves, et aussi pour fournir aux professeurs des textes à utiliser éventuellement pour des tests et des contrôles » (Boustany-Bernoty & al, 2005 : 2).

²⁸¹ Chanson de Lynda Lemay qui ne figure pas dans le manuel scolaire, l'enseignante l'a apportée de l'internet.

thème de la famille a été utilisée en classe d'EB6 selon les propos de l'enseignante lors des entretiens.

Nous venons de mettre en relief les thèmes traités à l'oral. Quant à l'évaluation, elle apparaît dans 8 séances, tantôt elle est réalisée à la fin du cours, c'est le cas des séances PrS1, PrS3, PrS4, PrS5 et PrS8, par l'intermédiaire des fiches dont les questions sont pour la plupart préparées par l'enseignante. Tantôt elle occupe tout le cours comme dans les séances PrS2, PrS6, PrS9 et PrS10 :

- PrS2 et PrS10 sont consacrées à l'évaluation de l'expression orale *via* la récitation d'un poème.
- PrS9 est une évaluation *via* un QCM, l'apprenant est sollicité pour répondre à 20 questions sur ordinateur
- PrS6 est une séance où la parole est donnée aux apprenants qui doivent exposer leur recherche en lisant ou en s'inspirant de leurs travaux écrits.

Nous répartissons les séances d'oral en deux tableaux, le premier met en lumière les activités et l'évaluation qui ciblent la C.O. alors que le deuxième sera consacré pour l'E. O. :

Tableau 149 : Les activités de la compréhension orale à l'école privée

Thèmes et séances	Type et supports utilisés	Contenu thématique ou caractéristiques du support
La nature PrS1	Chanson « mon amie la rose » + fiche d'évaluation	La chanteuse transmet l'histoire de son amie la rose : la fragilité de sa beauté et de la jeunesse de l'être vivant.
Environnement PrS3	Poème « l'automne » de Lamartine, lu en classe+ fiche d'évaluation	2 strophes qui décrivent le deuil de la nature en automne.
La nature PrS4	Chanson « respire » + fiche d'évaluation	Le chanteur s'adresse à un enfant pour lui déclarer la destruction de la nature, des forêts, l'émigration des oiseaux et la pollution des déserts. Une chanson qui prédit un avenir sombre où l'atmosphère devient irrespirable.
Le sport PrS5	Chanson « la partie de foot » + fiche d'évaluation	La chanteuse décrit l'intérêt de son père vis-à-vis du foot, elle est gênée parce qu'il la délaisse pour assister aux matchs
La famille PrS7	Support audio-visuel, séquence filmique de « sound of music » + fiche d'évaluation	La séquence filmique présente l'autorité d'un père qui était officier envers ses enfants. Il impose dans sa maison une discipline militaire.
La famille PrS8	Chanson « le plus fort c'est mon père » + fiche d'évaluation	La chanteuse énumère les qualités de son père tout en posant des questions à sa maman.
La famille PrS9	Fiche d'évaluation pour la C.O. via un QCM à remplir sur ordinateur	Un QCM de 20 questions sur ordinateur pour évaluer la C.O. ²⁸² du film « sound of music » en anglais et traduit en arabe

²⁸² Selon les propos de l'enseignante, ce QCM est noté comme compréhension orale.

Ce tableau braque la lumière sur les types de supports ainsi que sur le contenu thématique des activités de la compréhension orale, nous pouvons constater que les supports sont variés : 1 poème, 4 chansons et 1 séquence filmique ainsi que les thèmes dont le contenu est riche en informations et offre un certain cachet culturel puisque les supports sont des poèmes et un extrait d'un film connu. Il faut signaler que le poème est lu en classe par l'enseignante et les apprenants et il est exploité comme activité de compréhension orale. Parmi ces 7 cours destinés à la compréhension orale, un seul est consacré à son évaluation.

Par contre, 4 séances sont vouées à l'expression orale. Nous les présentons dans le tableau suivant :

Tableau 150 : Les activités de l'expression et de l'interaction orales exploitées en classe de l'école privée

Thèmes et séances	Activités ou évaluation de l'expression orale
La nature PrS2	Evaluation de l'expression orale : réciter le poème « mon amie la rose »
La santé PrS6	Evaluation orale : exposé oral libre, textes oralisés
La famille PrS7	Jeux de rôle à la suite du visionnement de la séquence filmique et des questions pour vérifier la compréhension orale
La famille PrS10	Evaluation orale : récitation du poème « le plus fort c'est mon père »

Ce qui saute aux yeux, c'est que l'évaluation domine dans trois séances consacrées à l'expression orale et une séance PrS7 contient un jeu de rôle proposé à la fin de la fiche d'évaluation, ce dernier a été joué par les apprenants à la fin de la séance comme nous allons le voir dans les analyses, puisque PrS7 a été choisie pour l'analyse. De même, la production libre autour d'une question n'apparaît plus et à la séance PrS6 les apprenants recourent à l'oralisation d'une recherche préparée. Enfin, nous constatons qu'aucune activité visant l'expression orale figurant dans le manuel n'est utilisée par l'enseignante. Donc, l'expression orale n'apparaît que *via* l'exposé oral et l'évaluation orale des poèmes mémorisés dans 3 séances.

En ce qui concerne les documents iconographiques, et malgré les directives proposées dans le livre du maître et qui consistent à commenter les illustrations qui figurent dans le manuel, aucune illustration n'est exploitée durant les séances observées. De plus, le manuel propose 10 séquences filmiques or une seule est exploitée. Il en est de même pour les 10 chansons du manuel dont 4 seulement sont utilisées comme support d'activité de l'oral. Enfin, un poème apparaissant dans le manuel est choisi par l'enseignante pour être travaillé à l'oral, or il est lu et

non écouté, sans oublier que la chanson « le plus fort c'est mon père » est sélectionnée de l'internet. Tout cela peut nous donner les résultats suivants :

Tableau 151 : Pourcentage de l'utilisation des supports de l'oral du manuel à l'école privée

	Nombre figurant dans le manuel	Nombre exploité du manuel	Pourcentage
Supports sonores	10	3	30%
Exercices de compréhension orale	10	3 et plusieurs ajouts ²⁸³	30 %
Support audio-visuel	10	1	10%
Activités d'expression orale	16 questions	0	0 %

Les activités et les supports de l'oral utilisés en classe atteignent un pourcentage de 17.5 % d'emploi, cela souligne que les supports paraissent négligés pourtant l'enseignante propose une multitude de questions et d'exercices pour évaluer la compréhension orale. Nous présentons dans ce tableau le nombre d'exercices proposés par l'enseignante et les exercices puisés du manuel pour chaque séance :

Tableau 152 : Les exercices suggérés par l'enseignante et ceux utilisés du manuel du privé

	Exercices ou questions préparés par l'enseignante	Exercice puisé du manuel scolaire
PrS1	6	1
PrS3	8	C'est un poème, il n'existe aucun exercice
PrS4	11	1
PrS5	7	1
PrS7	9	0
PrS8	10	Chanson extraite de l'internet
PrS9	20	0

Nous pouvons conclure que l'enseignante a ajouté 95.9% des exercices alors que 4.05 % des exercices sont extraits du manuel scolaire. Pourtant l'enseignante avoue qu'elle n'évalue²⁸⁴ pas la compréhension orale désignant par ses propos les fiches d'évaluation distribuées à la suite du support sonore : PrS1, PrS3, PrS4, PrS5, PrS7 et PrS8. Cette description cible toutes les séances d'oral effectuées à l'école privée. Alors que les séances choisies pour des analyses détaillées sont PrS1, PrS5 et PrS7 dont les documents se trouvent dans les annexes.

²⁸³ Nous étudierons les ajouts avec les séances choisies pour les analyses.

²⁸⁴ 27 PrE2C : de plus j'ai remarqué que vos fiches ne sont pas évaluées ↑

27 PrE2M : sans évaluation ↓ je préfère cela+ je préfère ↓.

- PrS1 : « mon amie la rose »

La chanson comporte 45 vers, la fiche distribuée aux apprenants comporte 4 rubriques : sensibilisation, après la première écoute, après la 2^{ème} écoute et après la 3^{ème} écoute, chacune contient 1 ou 3 questions (voir annexe 4, PrS1D1), la dernière question figure dans le manuel scolaire (exercice à trous) et les trois premières sont préparées par l'enseignante. Les questions ajoutées par l'enseignante visent les connaissances des apprenants par rapport aux noms des fleurs, elle les amène à dégager les termes des champs lexicaux, à relever des adjectifs, à faire une synthèse.

- PrS5 : « la partie de foot »

La chanson est composée de 36 vers, PrM propose 7 questions en plus de l'exercice à trous proposé par le manuel. Les questions ajoutées ciblent le champ lexical, les indices de personne, une figure de style à relever, les phrases interrogatives, les phrases dubitatives, les causes de soupçon de la chanteuse et la solution préconisée par elle.

- PrS7 : « sound of musique »

Pour la séquence filmique l'enseignante propose 9 questions qui aident à la compréhension et à l'expression orale, parmi lesquelles elle suggère un jeu de rôle.

2. Ce qu'ajoutent les enseignantes

Les enseignantes ont ajouté des documents linguistiques, une chanson et des documents iconographiques voire des exercices. Nous allons analyser tout d'abord les ajouts concernant les documents et ceux relatifs aux consignes de la part de l'enseignante de l'école publique PrM puis ceux de l'école privée PrM.

2.1. Les documents

Nous avons mentionné précédemment que l'enseignante PuM a ajouté un support linguistique, un dialogue, traitant du thème « vie d'ados » et deux illustrations dans la séance PuS4. Le texte est lu par l'enseignante en guise d'activité de compréhension orale alors qu'il aurait dû être écouté sur support audio. Les illustrations sont deux vignettes, la première présente le père et son enfant alors que la deuxième montre le père à l'école avec le professeur. De plus, l'enseignante a

préparé une fiche d'évaluation en relation avec le document oralisé dont nous analysons les questions dans la partie destinée aux ajouts en consignes.

Quant à l'enseignante de l'école privée PrM, elle ajoute une chanson relative au thème la famille à la séance PrS8, elle a sélectionné une chanson de l'internet dont le titre est « le plus fort c'est mon père », chantée par Lynda Lemaye, la chanson comporte 60 vers. L'enseignante a préparé une série de questions pour vérifier la compréhension orale des apprenants, pourtant elle a distribué les paroles au début de la séance.

Nous pouvons conclure que l'ajout de documents est pour le même thème dans les deux écoles, cela souligne l'intérêt qu'éprouvent les apprenants ainsi que leurs professeurs vis-à-vis d'un sujet qui traduit le vécu et l'actualité des apprenants.

2.2. *Les consignes*

En ce qui concerne les ajouts en termes de consigne, PuM a conçu une fiche d'évaluation comme support linguistique de la séance PuS4. Cette fiche est rédigée à la main, elle contient deux rubriques, la première intitulée « avant l'écoute » renferme 3 questions (lieu, personnages et sujets de conversation) tandis que la deuxième possède comme titre « pendant l'écoute » et contient 7 questions, dont la première est fermée (vrai ou faux) et les autres sont des QROC, question à réponse ouverte courte (voir annexe 3, PuS4D5).

Tableau 153 : Exemples de consignes ajoutées ciblant la C.O. à l'école publique

PuS4	Consignes visant la compréhension de l'oral
Question fermée	Vrai ou faux
QROC	Que pense le professeur de Hadi ? Le père est-il tranquilisé ²⁸⁵ ?

Alors que pour les fiches d'évaluation relatives aux séances de C.O. PuS1, PuS5, PuS8 et PuS10, PuM a ajouté 10 exercices, nous y recensons des questions fermées de vrai ou faux, des exercices d'appariement et des QCM.

L'enseignante PrM a préparé 7 fiches d'évaluation qui contiennent 71 questions dont trois (exercice à trous) sont puisés du manuel scolaire. Nous allons classer les exercices selon leurs

²⁸⁵ Terme écrit de cette façon.

types tout en citant quelques exemples. Les exercices ont ciblé non seulement la compréhension orale mais aussi la connaissance de la langue :

Tableau 154 : Exemples de consignes ajoutées visant la grammaire des documents sonores de l'école privée

	Consignes visant la grammaire
PrS4 : « respire »	Dégagez les verbes pronominaux puis conjuguez-les à la 2 ^{ème} pers. du singulier, 1P.P., 1P.S. Relevez les phrases à la forme négative puis écrivez-les à la forme affirmative.
PrS8 : « le plus fort c'est mon père »	Relevez du document 3 subordonnées relatives, un c.c. de but, un c.c.c de temps, un verbe au subjonctif présent.

Il faut signaler que les paroles des deux chansons exploitées dans les séances PrS4 et PrS8 ont été distribuées aux apprenants soit à la première écoute soit à la deuxième écoute, c'est pourquoi répondre à de tels exercices semble réalisable si le texte est entre les mains des apprenants.

Nous remarquons aussi que l'enseignante conçoit des tableaux à remplir, des questions fermées, des QROC et rarement des questions ouvertes, nous en citons quelques exemples :

Tableau 155 : Exemples de consignes visant la C.O. à l'école privée

Outils d'évaluation	Consignes visant la compréhension de l'oral	
Tableau à remplir	PrS3 : complétez la grille par des détails de la poésie :	
	Eléments du décor décrits	caractéristiques
Questions fermées	PrS3 : Relevez du poème les mots qui expriment les sentiments PrS4 : dégagez les indicateurs temporels	
QROC	PrS3 : quels sentiments éprouve le poète en regardant le paysage ? PrS8 : dégagez du document les questions que la fille pose à sa mère. A votre avis dans quel but les pose-t-elle ?	
Question ouverte	PrS7 : imaginez le dialogue qui a eu lieu entre le père et la jeune femme.	

Outre ces questions, nous mentionnons aussi que l'exercice à trous est amplement employé dans les fiches d'évaluation.

Les enseignantes déploient des efforts pour ajouter des documents ou des consignes. Cela reflète leur dévouement et leur conscience professionnelle sans oublier de mentionner que le manuel pourrait être insuffisant pour l'enseignement / apprentissage de l'oral ou qu'il ne répond pas aux besoins des apprenants. Or, l'enseignante de l'école privée paraît plus autonome en choisissant une chanson de l'internet, et en concevant des exercices pour ce support sonore, alors que l'ajout de l'enseignante PuM est puisé d'un manuel relatif à une classe inférieure à EB7. Enfin, les deux enseignantes ont ajouté des exercices d'activités orales, PuM ajoute 10 exercices alors que PrM

en ajoute 68, cela nous amène à constater que l’enseignante de l’école privée semble expérimentée et douée d’une certaine aisance dans l’exercice de son métier, d’une certaine liberté linguistique. Pourtant ces efforts sont-ils susceptibles de mieux aider les apprenants à acquérir des compétences orales si PrM nous révèle qu’elle n’évalue l’oral que *via* les poèmes, la lecture et les recherches ? Alors qu’évaluer l’apprenant lui permet de progresser puisque Baldy-Stephanus (2000) affirme : « *Si nous voulons que l’élève progresse, il faut qu’il puisse prendre conscience du chemin qu’il a parcouru et donc que son travail soit évalué. Il ne s’agit pas de pointer ses erreurs ou ses lacunes mais de valoriser ses acquis* », donc l’évaluation permet à l’élève de se rendre compte de ses propres compétences et le motive pour enrichir son bagage en langue étrangère.

3. Comparaison des deux secteurs au niveau de l’oral dans les manuels

Le manuel scolaire représente une composante essentielle du processus d’enseignement et la principale source d’informations pour les élèves. Afin de mieux comparer les deux manuels, nous répertorions en tableau les données suivantes :

Tableau 156 : Comparaison au niveau de l’oral entre les deux manuels scolaires.

	Manuel de l’école publique	Manuel adopté à l’école privée
Nombre de pages de tous les manuels utilisés par l’apprenant	678 pages (livre de français + livret d’exercices + grammaire)	375 pages (tome 1 + tome 2)
Nombre de pages consacrées à l’oral ou qui contiennent ou déclenchent des activités orales	20 pages pour des illustrations qui pourraient être sujet d’une activité orale 41 pages : exercices et activités	20 pages pour des illustrations qui pourraient être sujet d’une activité orale 31 pages : exercices et activités
Pourcentage de l’oral dans le manuel	8 %	13.6 %
Nature des documents sonores	Fabriqué	Authentique
Supports utilisés	Document iconographique Support sonore Support composite	Document iconographique Support sonore Support composite Document vidéo
Typologies des documents sonores	Prévisions météo, interview, dialogue.	Chanson, poème
Longueur des textes transcrits des documents sonores	Entre 6 et 14 lignes	Entre 18 et 42 lignes
Nombre d’exercices de la C. O.	31	35
Nombre d’exercices de la P. O.	54	16

Les deux manuels que nous venons d’analyser respectent les instructions officielles concernant l’oral dans le curriculum, pourtant nous pouvons remarquer plusieurs différences.

Tout d'abord, le pourcentage de la place de l'oral dans les deux manuels n'est pas le même, **l'oral occupe un pourcentage de 8 % dans le manuel scolaire de l'école publique alors qu'il occupe 13.6 % dans celui de l'école privée.** De plus, en ce qui concerne les supports exploités pour l'oral, **le support audio-visuel est totalement absent dans le Livre National** alors que **10 extraits de films sont disponibles dans le DVD conçu pour cette classe à l'école privée.** La nature du document sonore est **fabriquée dans le manuel de l'école publique**, alors qu'il est **authentique dans celui de l'école privée** sans négliger la différence qui réside au niveau de la typologie de ces supports et la longueur des textes transcrits. Enfin, une dernière dissemblance est à remarquer au niveau des activités d'expression orale, **le manuel de l'école publique contient 54 exercices alors que celui du privé n'en renferme que 16.**

Cela concerne la description comparative des deux manuels. Or nous nous intéressons également à ce que les enseignantes ont puisé de ces manuels lors des cours de l'oral tout au long de l'année scolaire et à ce qu'elles ont ajouté en matière d'oral. Nous répertorions dans le tableau ci-dessous le pourcentage de l'utilisation du manuel scolaire concernant l'oral ainsi que celui des ajouts :

Tableau 157 : Pourcentage des activités orales exploitées du manuel ou ajoutées durant l'année scolaire

	Ecole publique	Ecole privée
Supports sonores	44.4 %	30 %
Exercices pour vérifier la C.O.	44.4 %	30 %
Activités d'expression orales	12.9 %	0 %
Support audio-visuel	-----	10 %
Ajout des documents	10 %	10 %
Ajout d'exercices	41.1 %	95,9 %

Ce tableau met en évidence plusieurs phénomènes : les enseignantes n'ont utilisé que 30 % ou 44 % de l'oral qui figure dans les manuels, soit des documents soit des exercices concernant la C.O. Donc, **l'expression orale semble négligée dans les deux écoles**, puisque l'enseignante de l'école privée n'a exploité aucune activité du manuel celui-ci en contient 16. Il en est de même pour le pourcentage de 12.9 % qui est celui de l'utilisation des activités de l'expression orale du manuel scolaire à l'école publique. Il ne semble pas intéressant parce que des 54 questions proposées 7 seulement sont exploitées, alors parfois le contenu des manuels n'est pas investi. En outre, non seulement **l'absence des supports audio-visuels à l'oral dans l'école publique** attire

notre attention mais aussi **l'exploitation** à l'école privée **de 10 % seulement** des extraits de vidéos offerts avec le manuel. Finalement nous nous attardons sur les ajouts, **le pourcentage des documents ajoutés est le même or celui des consignes est totalement différent**. L'ajout en consigne de la part de PuM atteint le 41.1 % alors qu'à l'école privée l'enseignante a proposé dans ses fiches 95,9 % de nouveaux exercices.

Nous pouvons conclure tout d'abord, que la non pertinence des consignes et l'incompatibilité des objectifs mentionnés avec les activités orales proposées constituent **une défaillance au niveau des deux manuels et peuvent entraver l'enseignement /apprentissage de l'oral**. En outre, les deux enseignantes négligent l'exploitation de quelques supports consacrés à l'oral de leurs manuels scolaires et **évitent de travailler l'expression orale** quant aux ajouts proposés par les deux enseignantes, ils signalent **une certaine pénurie du manuel**. Donc, pour pouvoir comprendre la manière avec laquelle les enseignantes exploitent les supports de l'oral, puisés des manuels ou ajoutés, nous allons analyser les observations des séances d'oral qui sont susceptibles de nous donner une image réelle de l'enseignement de l'oral dans deux écoles libanaises.

CHAPITRE 4 : Analyse des observations de classe

Avant d'entamer l'analyse des séances de l'oral, nous signalons que le principe de programmation adopté dans les écoles, comme nous l'avons vu précédemment dans la partie précédente de l'analyse, se base sur une programmation par types de séquences textuelles qui consiste à « *intégrer assez systématiquement des activités d'oral dans chacun des ensembles de séance consacrées à un type de séquentialité* » (Garcia-Debanc, 2004 : 251). Dans ce chapitre, l'objet de notre analyse vise l'ensemble des 6 séances de classe enregistrées dans les deux écoles choisies, publique et privée, comme terrain de la présente enquête. Les séances d'oral relatives au secteur public sont transcrites dans l'annexe 3 et celles relatives au secteur privé se trouvent dans l'annexe 4, nous y joignons aussi tous les documents, les supports et les outils utilisés durant chacune des séances. Nous avons opté pour trois sortes d'analyse pour les 6 séances de l'oral : 4 séances, 2 de chaque école, seront la cible des études macro et micro alors que les 2 autres, une de chaque école, seront sujettes à une analyse de gros plan. L'objectif de ces analyses est tout d'abord de vérifier si la communication en classe est inégale entre le professeur et les apprenants, et d'étudier aussi les stratégies adoptées lors de l'enseignement / apprentissage de l'oral en classe (sous-hypothèse 1). Enfin, cette analyse vise également le plurilinguisme, ses aspects et sa place à l'oral (sous-hypothèse 3), et tout cela dans le but de faire d'une étude comparative entre les deux secteurs éducatifs au Liban : public et privé.

Avant d'entrer dans les détails des analyses, nous commençons par une petite description du contexte des 6 séances analysées.

1. Présentation des séances

Dans ce qui suit, nous allons préciser le nombre d'apprenants qui assistent aux 6 séances, les supports écrits, sonores, visuels et audio-visuels (analysés plus haut) qui y sont employés pour l'enseignement / apprentissage de l'oral et la durée de l'enregistrement. Outre les paramètres situationnels, nous en précisons ceux didactiques : les activités, les objectifs, les compétences et

les consignes. Cette présentation vise le contenu didactique global de chaque séance et en précise les différents paramètres de son déroulement.

Le Cadre Européen propose le classement suivant pour les activités langagières : « *activités de production orale, de production écrite, de réceptions orale, visuelle et audio-visuelle, d'interactions orale et écrite, et de médiations orale et écrite* » (Robert & Rosen, 2010 : 4). Or, en classe de langue et durant les cours de l'oral, l'activité peut avoir un sens plus large, nous nous référons à Puren qui nous offre une explication détaillée. Pour lui, l'activité désigne :

« ce que fait l'élève au cours de son apprentissage ; que ce soit à un niveau très abstrait (celui des opérations cognitives) ou très concret (souligner les mots inconnus dans un texte, apprendre par cœur un poème), que ce soit avec un certain objectif (ex : une activité de remédiation), dans un certain domaine (ex : une activité de compréhension écrite, de réflexion sur la langue), dans le cadre d'un certain dispositif (ex : une activité de groupe, une activité guidée, des activités différenciées), qu'elles soient « scolaires » (conjuguer oralement un verbe en classe), « simulées » (jouer le rôle d'un touriste qui demande son chemin à l'étranger) ou « authentiques » (rédiger un courrier électronique pour un correspondant étranger) » (Puren, 2006 : sitographie).

Pour notre travail d'analyse, la première étape fondamentale selon Germain est la segmentation en unités d'observation, pour lui, « *l'unité d'observation est toute activité didactique ayant pour fonction de faire apprendre (présenter, pratiquer) tel contenu* » (Germain, 1999 : 177). Les critères de segmentation que nous adoptons pour préciser les différentes activités de chaque séance sont : « *le discours, les différents types de démarche didactique ou pédagogique et le contenu de l'activité* »

Alors, multiples sont les activités qui pourraient être demandées en classe, elles visent un objectif ou plusieurs et font appel à une ou plusieurs compétences de la part des apprenants. Pour le terme « objectif », Cuq en propose la définition suivante « *ce à quoi on tente de parvenir, le résultat qu'on se propose d'obtenir par des moyens appropriés [...] en didactique des langues, l'objectif est le résultat idéal de l'enseignement et de l'apprentissage* » (Cuq, 2003 : 180), alors que pour réaliser les activités dont les objectifs sont précisés par l'enseignant, l'apprenant a recours à ses compétences, celles-ci « *sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* » (CECR, 2005 : 15). Pourtant, atteindre les objectifs et développer les compétences des apprenants *via* les activités demandées ne peuvent pas être réussis sans la

formulation des consignes, parce que « *l'enjeu des consignes d'activité serait de mettre les apprenants en position d'appétence vis-à-vis du savoir (linguistique, communicatif) en question, en créant des attentes susceptibles d'entraîner à plus ou moins court terme des compétences* » (Rivière, 2008 : 53).

Nous débutons par la présentation des séances enregistrées à l'école publique puis nous passons à celles de l'école privée.

1.1. Les séances de l'école publique

Il faudrait signaler que les numéros attribués aux séances soulignent leur ordre chronologique durant l'année scolaire, 10 séances sont enregistrées à l'école publique, alors que trois ont fait l'objet d'analyses : PuS1, PuS3 et PuS4 (le motif de leur choix est expliqué dans la partie consacrée à la méthodologie), ces 3 séances sont animées dans la salle de classe dont le plan et l'agencement des tables figurent dans l'annexe 7, figure 15.

1.1.1. PuS1 : première séance de l'école publique

- Date d'enregistrement : 14-11-2012
- Durée d'enregistrement : 43mn 05 secondes
- Nombre d'apprenants : 20 apprenants (A1 absent)
- Manuel et supports : le support sonore et les illustrations sont puisés du Livre National
- Numéro du dossier et thème : dossier 2, environnement
- Activités : 1. Préciser et expliquer le titre du dossier, 2. interpréter la phrase en couleur qui figure à la première page du dossier ainsi que l'illustration, 3. commenter les illustrations sur la deuxième page, 4. écouter le support sonore et répondre oralement aux questions de compréhension (activité subdivisée en 5 phases) 5. remplir par écrit la fiche d'évaluation.
- Objectifs : faire découvrir un thème nouveau, développer la lecture de l'image, savoir décoder le message du support sonore, trouver des solutions à un problème écologique et vérifier la C.O. via la fiche d'évaluation.
- Compétences : être capable de dégager le thème d'après des illustrations, de mettre en relation des mots et des illustrations, être capable de comprendre un support sonore afin d'identifier les causes de la pollution, de trouver des solutions et être capable de répondre par écrit aux questions de compréhension orale posées dans la fiche distribuée.

- Consignes pour chacune des activités : « 1. *Quel est le titre ?* 2. *Regardez la première illustration ? Qu'est-ce qu'on a écrit en bas de page ?* 3. *Que représentent les illustrations ?* 4. *De quoi parle-t-on dans le document sonore ? (questions propres à chaque phase comme nous allons voir après)* 5. *Remplissez la fiche* »²⁸⁶.

1.1.2. *PuS3 : deuxième séance choisie de l'école publique*

- Date d'enregistrement : 4-4-2013
- Durée d'enregistrement : 53 mn 17 secondes
- Nombre d'apprenants : 20 apprenants (un apprenant absent)
- Manuel et supports : le livre national
- Numéro du dossier et thème : III, héros et personnages illustres
- Activités : 1. Faire la suite d'un dialogue, 2. relire un texte déjà expliqué afin de pouvoir répondre à la question d'expression orale visant une suite de conversation, 3. Continuer et refaire la conversation, 4. Donner son point de vue
- Objectifs : savoir faire la suite du récit et faire dialoguer les personnages
- Compétences : être capable de se décentrer et de se détacher du présent, de produire un discours en se basant sur les données narratives du texte lu dans une séance précédente.
- Consignes : « 1. *Imaginez la conversation (2 fois),* 2. *Ouvrez le livre avant de commencer,* 3. *On va continuer notre conversation comme si c'est dans le livre,* 4. *Si vous étiez à la place D'Artagnan, vous aimez faire cette aventure ?* »

1.1.3. *PuS4 : troisième séance choisie de l'école publique*

- Date d'enregistrement : 11/4/2013.
- Durée d'enregistrement : 50mn 20 sec.
- Nombre d'apprenants : 21 apprenants, pas d'absence.
- Manuel et supports : manuel scolaire pour la classe d'EB6, d'édition libanaise adopté dans une école privée.
- Numéro du dossier et thème : dossier V, vie d'ados.

²⁸⁶ Les consignes sont relevées telles qu'elles sont prononcées et transcrites dans le corpus.

- Activités : 1. Observer les illustrations PuS4D5 et répondre par écrit aux questions de la fiche PuS4D6, 2. Ecouter les dialogues oralisés par l'enseignante et répondre aux questions (2 phases) 3. Corriger collectivement.
- Objectifs : évaluer les apprenants au niveau de la lecture des vignettes, au niveau de la compréhension orale du dialogue oralisé.
- Compétences : être capable de faire le lien entre les illustrations et les dialogues oralisés, être capable de décoder le message des deux conversations et de répondre par écrit aux questions de la fiche distribuée, interagir avec l'enseignante afin de corriger collectivement.
- Consignes : « 1. *Observer les illustrations au tableau, et répondez aux questions de l'exercice « avant l'écoute » par écrit, 2. vous allez écouter et répondre aux questions, partie : pendant l'écoute », « répondez en reprenant les phrases du dialogue », 3. Qu'est-ce que vous avez observé dans les illustrations ? Combien de personnages ? Quel est le problème de Hadi ? » (et plusieurs autres questions visant la correction collective)».*

1.2. Les séances de l'école privée

Comme nous avons mentionné, trois séances ont été choisies pour être transcrites et analysées du secteur privé et dont les raisons sont signalées dans la section relative à la méthodologie, nous ajoutons un paramètre qui ne figure pas dans la présentation des séances de l'école publique qui est « le lieu du cours » parce que dans le secteur public toutes les séances d'oral se sont déroulées dans la salle de classe, or à l'école privée, chacune des séances choisies pour l'analyse se déroule dans un espace différent et c'est dans les analyses détaillées que nous allons vérifier si « *la disposition spatiale* » pourrait avoir un rôle « *décisif* » (Garcia Debanc, 2004 : 254) dans une situation d'enseignement / apprentissage de l'oral.

1.2.1. PrS1 : première séance de l'école privée

- Date d'enregistrement : 20-11-2012
- Durée d'enregistrement : 44 mn 09 secondes
- Lieu du cours : salle de classe (plan figurant dans l'annexe 7, figure 16)
- Nombre d'apprenants : 29 apprenants, pas d'absence

- Manuel et supports : manuel scolaire
- Numéro et titre du thème : thème 1, la nature
- Activités : 1. Sensibiliser au thème, 2. Ecouter et répondre aux questions d'ordre général, 3. écouter la chanson et répondre aux questions de C.O. en binôme 4. écouter la chanson et répondre aux questions de C.O. (travail de groupe), 5. écouter la chanson et faire un exercice à trous et le corriger collectivement.
- Objectifs : faire réfléchir sur la musique et le message de la chanson, faire saisir la relation entre la chanteuse et la rose, interpréter l'enjeu de la chanson.
- Compétences : être capable d'interpréter le message de la chanson et de reconstruire le poème.
- Consignes : 1. *« qui va me dire quelle est sa fleur préférée, 2. que pensez-vous de la musique ?, est-ce que vous avez pu attraper quelques mots comme ça en passant ?, 3. répondez à la partie B après l'écoute », « répondez à la partie C, 4. remplir la grille, quelle conclusion faites-vous sur la vie de la rose ? que représente la rose ?, 5. remplissez l'exercice à trous dans la partie D de la fiche distribuée aux apprenants. »*

1.2.2. PrS5 :deuxième séance choisie de l'école privée

- Date d'enregistrement : 7-5-2013
- Durée d'enregistrement : 50 mn 14 secondes
- Nombre d'apprenants : 29 apprenants, pas d'absence
- Lieu du cours : salle polyvalente (plan figurant dans l'annexe 7, figure 17)
- Manuel et supports : le manuel scolaire
- Numéro et titre du thème : thème 4, les sports
- Activités : 1. écouter la chanson et répondre aux questions d'ordre général 2. Lecture et explication des mots difficiles 3. Lecture des paroles de la chanson, 4. Ecouter la chanson et répondre à la première catégorie de questions par écrit puis oralement, 5. Ecouter la chanson et répondre à la deuxième catégorie de questions par écrit puis oralement, 6. Ecouter la chanson et remplir les pointillés de l'exercice à trous.
- Objectifs : faire apprendre un lexique approprié au thème, identifier les référents des pronoms, interpréter les questions posées par la chanteuse et mémoriser la chanson.

- Compétences : être capable de décoder le message de la chanson, de repérer le système énonciatif du texte ainsi que les types de phrases.
- Consignes : 1. « *Qui est la chanteuse ?* », 2. *tu vas nous lire.* 3. *tu vas commencer la lecture,* 4. *Dégagez le champ lexical du sport, quels indices de personne sont utilisés, trouver une comparaison ,5. écrivez toutes les questions que la chanteuse se pose, dégagez les phrases qui montrent l'incertitude de la chanteuse, pourquoi elle a des soupçons ?, quelle solution propose-t-elle ?, 6. complétez le texte par le mot qui manque ».*

1.2.3. PrS7 : troisième séance choisie de l'école privée

- Date d'enregistrement : 21-5-2013
- Durée d'enregistrement : 40mn
- Nombre d'apprenants : 28 apprenants (1 apprenant est absent)
- Lieu du cours : amphithéâtre (plan figurant dans l'annexe 7, figure 18)
- Manuel et supports : le manuel scolaire, une séquence filmique
- Numéro et titre du thème : thème 5, la famille
- Activités : 1. visionner la séquence filmique, 2. répondre aux questions du premier exercice de la fiche distribuée, 3. Visionner et répondre à la deuxième catégorie des questions de la fiche, 4. Répondre à une question personnelle, 5. faire un jeu de rôle.
- Objectifs : précisez le cadre spatial, les identités des personnages et leurs relations, amener les apprenants à donner leur point de vue vis-à-vis de la séquence et à produire un dialogue.
- Compétences visées : être capable de comprendre le dialogue et les attitudes des personnages de la séquence filmique et de se décentrer du présent en jouant les rôles des personnages
- Consignes : « 1. *Nous allons voir une séquence filmique, regardez, ayez une idée,* 2. *Vous allez répondre à la première partie.* 3. *On va faire la deuxième partie.* 4. *Est-ce que vos parents se comportent de cette façon avec vous ?* 5. *Imaginez le dialogue qui va avoir lieu entre la jeune femme et les enfants, on peut jouer la scène ? »*

Nous allons passer à l'analyse macro qui vise deux séances de chaque école, PuS1, PuS3, PrS1 et PrS5.

2. Analyse structurelle des séances ou analyse macro

L'analyse macro des séances de l'oral vise le repérage des phénomènes réguliers dans les quatre séances observées de point de vue linguistique et didactique. Cela peut nous amener à dessiner un schéma ordinaire des séances de l'oral en français au Liban. Nous nous demandons si les différents éléments structurels se ressemblent dans les deux écoles, privée et publique et si les séances sont composées de la même façon. C'est pourquoi étudier leur dissemblance et leur similitude s'avère nécessaire.

Nous analysons dans cette partie :

- la structure des séances,
- les compétences développées,
- la place de l'écrit,
- la place de la langue première dans les quatre séances enregistrées et transcrites (deux séances du secteur public, PuS1 et PuS4 et deux du secteur privé PrS1 et PrS5),
- puis à la fin nous entamons une comparaison entre les deux terrains.

2.1. Le plan des séances d'oral

Cicurel met l'accent sur « le rituel » du déroulement d'un cours qui « *se fait selon un cadre formel où un certain nombre d'opérations discursives apparaissent avec régularité* » (Cicurel, 1990 :44), les trois étapes qui caractérisent chaque cours de l'oral se composent de trois étapes ou séquences : l'ouverture, le déroulement et la clôture. Nous répertorions dans le tableau suivant les numéros des interactions propres à chacune des séquences :

Tableau 158 : Organisation structurelle des quatre séances

	Séquence d'ouverture	Déroulement	Clôture
PuS1	1PuS1M (en partie)	1PuS1M (en partie) 472PuS1As	473PuS1M...479PuS1M
PuS4	1PuS4M ... 5PuS4M (en partie)	5PuS4M (en partie)... 344 PuS4Am	345PuS4M ... 348 PuS4M
PrS1	1PrS1M 3PrS1As	4PrS1M .....500 PrS1M	501 PrS1M
PrS5	1PrS5M ....11PrS5M	12PrS5M 647 PrS5M	647PrS5M 648PrS5M

Nous analysons les étapes consacrées à l'ouverture puis celles du déroulement pour finir avec celles de clôture, nous débutons comme d'habitude par les séances de l'école publique et nous continuons avec celles de l'école privée.

2.1.1. Les séquences d'ouverture

Les premiers moments de l'ouverture des 4 séances se passent lors de ma présence à la porte de la salle. L'enseignante entre en classe avant moi et c'est après son signal que j'entre. C'est pourquoi les salutations et les attitudes des acteurs de la classe n'apparaissent pas dans toutes les transcriptions du corpus. Pourtant nous avons mentionné dans nos notes personnelles relatives à chacune des séances observées tout ce qui se passait avant, durant ou après l'enregistrement et qui pourrait contribuer à une meilleure compréhension du contexte didactique et relationnel.

2.1.1.1. L'école publique

A l'école publique, nous avons remarqué, attendant à la porte ou observant en classe, que les apprenants étaient habitués non seulement à se mettre debout chaque fois qu'un adulte entre en classe mais aussi à garder le silence. Les deux séances enregistrées, PuS1 et PuS4, sujettes à l'analyse macro débutent par l'entrée de l'enseignante qui salue avec un « bonjour » les apprenants se mettent debout silencieusement.

L'ouverture de la séance PuS1 est déclenchée par un impératif « écoutez » afin d'attirer l'attention des apprenants sur ce qu'elle va dire avant qu'elle ne commence les activités de la séance, puis un deuxième impératif est employé « ouvrez » mais cette fois pour nommer l'objet-support « livres » et guider « *l'apprenant dans l'univers spatio-typographique* » (Rivière, 2008 : 55) :

1PuS1M: écoutez avant de commencer ↑ ouvrez vos livres à la page ++ dossier 2↓ +++.

Alors les deux impératifs « écoutez » et « ouvrez » lancent la séance. L'enseignante donne un ordre afin d'attirer l'attention des apprenants avec le verbe « écoutez », suivi de « avant de commencer » qui désigne les directives propres au déroulement de la séance. Le 2ème impératif assure un passage concret au support avec « ouvrez vos livres » suivi de la désignation de la page (sans qu'elle la précise) et du numéro du dossier 2. La suite de la première interaction constitue le début du déroulement comme nous allons revoir plus tard.

A la deuxième séance PuS4, après les salutations de l'enseignante et l'attitude respectueuse des apprenants, l'enseignante colle sur le tableau deux papiers identiques (PuS4D4), composées de deux vignettes puis elle distribue des papiers aux apprenants. L'ouverture de la séance qui

s'étend sur 4 interactions et une partie de l'interaction 5PuS4M, se base tout d'abord sur la gestion de la classe, PuM vérifie si tous les apprenants ont reçu des feuilles photocopiées (PuS4D6) et s'ils ont écrit leurs noms sur les feuilles :

1PuS4M : qui n'a pas eu une feuille ↑ xxx +++ [...]
 3PuS4M : écoutez-moi ++ vous avez terminé d'écrire vos noms ↑.

De plus, elle transmet des ordres *via* l'emploi du verbe interdire, « *c'est interdit de lire* » et *via* l'emploi de l'impératif « *écoutez-moi* ». Le verbe, « écouter », apparaît également 4 autres fois sous la forme nominale et verbale infinitive :

1PuS4M : [...] ++ ↑ AVANT L'ÉCOUTE+ **قَدْ c'est-à-dire** avant d'écouter : le document [...]
 5PuS4M : [...] AVANT L'ÉCOUTE + **قَدْ c'est-à-dire** avant d'ÉCOUTER↑ +.

Enfin, le marqueur oral « ALORS » a aussi sa place à la première interaction :

1PuS4M : qui n'a pas eu une feuille ↑ xxx +++ ALORS + c'est interdit de lire↓ mais je veux vous dire ↓+ **لأنّ car la** photocopie **لم يطبعوا ne les a pas bien imprimé** ↓ ++ ↑ AVANT L'ÉCOUTE+ **قَدْ c'est-à-dire** + avant d'écouter : le document.

Ce marqueur accentué est précédé de pause et de bruit à cause de la distribution des papiers et l'agitation des apprenants, son emploi maîtrise le bruit et assure la continuité du travail.

2.1.1.2. L'école privée

A l'école privée, avant l'enregistrement de la première séance, l'enseignante nous attendait devant la porte de la classe, son entrée précédait la nôtre, elle leur expliquait notre volonté d'enregistrer le cours puis nous demandait d'entrer. En classe, nous avons expliqué que notre présence dans leur classe n'était pas en tant que coordinatrice de langue à l'école mais en tant que chercheuse qui souhaite vivre une situation de classe. Alors nos salutations et celles de l'enseignante se déroulent en classe sans qu'elles soient enregistrées, à mon entrée, les apprenants se mettent debout alors qu'ils paraissent nonchalants à l'entrée de leur enseignante.

L'ouverture débute d'emblée de la part de l'enseignante après avoir remarqué le branchement des appareils d'enregistrement. Elle entame son cours avec deux marqueurs oraux « bon » et « alors » suivis de pause, puis un connecteur temporel et un futur proche non inachevé « nous allons » :

1PrS1M : alors↑ bon ++++ aujourd'hui + nous allons ↑++.

Pourtant cette ouverture est interrompue par l'entrée du responsable du cycle qui donne des directives disciplinaires pendant 1 minute et 49 secondes : ramasser les devoirs, donner des punitions et gronder un apprenant. Après sa sortie, l'enseignante se trouve dans l'obligation de reprendre l'ouverture dans une deuxième interaction, avec « alors » et l'expression « j'étais en train de dire » qui fait écho à son lancement précédent, puis elle emploie deux futurs proches « *on va s'habituer* + + *on va écouter* (2 fois) » pour expliquer le déroulement de la séance. Elle utilise également un futur « *il y aura* », tout en essayant de sécuriser et de réconforter ses apprenants par les termes suivants :

2PrS1M : [...] + on va écouter une fois encore la chanson toute entière pour vous familiariser + d'accord↑ pour avoir l'habitude de ne pas se sentir un peu eh++ étranger d'accord ↑ [...].

Après avoir expliqué les phases et rassuré ses apprenants, PrM termine son interaction par l'intérêt du travail qu'elle vise :

2PrS1M : [...] donc↓ je répète on va écouter toute la chanson une fois + puis on passe au travail sérieux↓.

De plus, sa phrase « *que c'est la première fois qu'on fait une leçon pareille* ↑ *on va s'habituer* + + *on va écouter* ↑ » met en lumière qu'elle n'adopte pas une telle démarche, et c'est pourquoi son souci d'éclaircir les étapes de son cours apparaît dans ses répétitions :

2PrS1M : alors j'étais en train de dire + + + d'habitude on écoute trois fois + après chaque écoute il y aura + un exercice à travailler xx la correction ++ d'accord puis on passe à une deuxième écoute mais exceptionnellement cette fois + on va écouter une fois encore la chanson toute entière pour vous familiariser + d'accord↑ pour avoir l'habitude de ne pas se sentir un peu eh++ étranger d'accord ↑ donc↓ je répète on va écouter [...].

De même, la sollicitation de l'accord de ses apprenants apparaît dans l'emploi des marqueurs oraux « d'accord » (2 fois) et « eh ». Ce dernier suivi d'une pause qui lui donne le temps de chercher des mots susceptibles de décrire la situation dans laquelle les apprenants pourraient se trouver : « étranger ».

Enfin, il nous reste à aborder la séance PrS5 de l'école privée sujette aussi à l'analyse macro. L'enseignante après avoir salué les apprenants par un bonjour prononcé à la porte de leur classe habituelle, elle leur demande de se diriger vers la salle polyvalente²⁸⁷. Elle y entre avec eux, ils

²⁸⁷ La salle polyvalente, située juste à côté de la classe ordinaire, est équipée par un système sonore, d'un grand écran, d'un appareil LCD pour la projection, des tables qui pourraient être agencées en U et des rideaux sombres sur

prennent place en bavardant et en faisant du bruit en remuant les chaises, puis elle nous invite à entrer. Elle branche son ordinateur et donne à un apprenant un paquet de feuilles²⁸⁸ pour les distribuer aux apprenants. L'ouverture s'annonce par les directives de gestion de classe, elle affirme que chaque apprenant doit recevoir une feuille :

1PrS5M : un papier à chacun xxx.

Puis elle entame l'explication du déroulement de la séance en utilisant le futur proche et le verbe écouter à plusieurs reprises :

5PrS4M : xxx vous allez écouter xxx ++ la fois passée +++ xxx +++ **♫ allez-y**

7PrS4M :[...] +++ alors + la première fois + on va écouter la chanson ++ pour se familiariser un PEU + d'accord ↑ ++ ensuite commence le travail nécessaire et important + d'accord ↑.

Ainsi, PrM vise à assurer un niveau de compréhension satisfaisant ce qui la pousse à recourir « à des procédés d'auto-paraphrases, de répétition, de reformulation de simplification » (Cicurel, 1990 : 27). Or cela ne semble pas le seul souci chez PrM, un autre apparaît, c'est celui de rassurer ses apprenants par l'emploi du terme « se familiariser » suivi de l'adverbe accentué « UN PEU », sans oublier qu'elle sollicite leur compréhension par l'emploi réitéré du terme « d'accord » (2 fois) en une intonation croissante. De plus, la valorisation de la suite du travail est mise en relief par les termes évaluatifs valorisant « nécessaire » et « important » alors que les connecteurs chronologiques ponctuent son explication comme « *la première fois, ensuite* ».

Pourtant ce lancement de la séance est entravé par une défaillance mécanique : le son n'est pas audible, de sorte que 5 minutes sont perdues en essayant de résoudre la panne imprévue. Enfin, elle exécute le geste langagier de demande de silence deux fois durant l'ouverture, la première fois elle recourt à l'onomatopée « shshsh » à l'interaction 7PrS5M et à un ordre *via* l'intonation « *plus calme* » suivi d'une formule de politesse à l'interaction 11PrS5M vu l'agitation des apprenants:

11PrS5M : Plus CALME s'il vous plait ↑.

Après avoir analysé les ouvertures des 4 séances choisies, nous optons aussi pour une comparaison entre les deux terrains d'enquête.

les fenêtres pour empêcher la lumière qui pourraient entraver la visibilité de l'écran (plan de la salle dans l'annexe 7, figure17.

²⁸⁸ Paroles de la chanson que les apprenants vont écouter « la partie de foot » et vont lire sur l'écran.

2.1.1.3. Comparaison de l'ouverture des séances dans les deux écoles

Si nous entamons une comparaison entre les ouvertures dans les deux écoles, nous constatons qu'à **l'école publique, l'ouverture des deux séances** se caractérise tout d'abord par **sa courte durée**, 35 secondes pour PuS1 et 36 secondes pour PuS4, et par l'emploi de l'impératif et du marqueur oral « alors », par la désignation de l'objet-support et par l'utilisation itérative de la dérivation du verbe « écouter » relatif non seulement à une exhortation afin d'écouter l'explication de l'enseignante mais aussi à une insistance pour écouter le support sonore. Sans oublier de mentionner le recours à la gestion de la classe de la part de PuM en donnant des directives concernant la distribution des feuilles.

Quant à **l'ouverture de l'école privée, elle est assez longue au cours des deux séances** : la durée est de 3mn 20 secondes en PrS1 et de 10mn en PrS5. Les éléments déclencheurs sont des marqueurs oraux, des futurs proches, un futur simple, des termes de sollicitation et d'adhésion. Mais ce qui reste à mentionner c'est l'interruption de l'ouverture des deux séances : la PrS1 est interrompue par l'entrée du responsable du cycle et la deuxième PrS5 par une défaillance mécanique, alors que le geste langagier du retour au calme apparaît 2 fois pour pouvoir maîtriser la classe.

Le tableau suivant met en lumière le pourcentage de la durée de l'ouverture ainsi que celui du nombre des tours de parole :

Tableau 159 : Pourcentage de la durée de l'ouverture et des tours de parole dans les 4 séances

Pourcentage	PuS1	PuS4	PrS1	PrS5
Durée de l'ouverture	1.3 %	1.1 %	7.5 %	19.9 %
Tours de parole ou interactions	0.1 %	1.2 %	0.5 %	1.6 %

D'après ce tableau, nous remarquons que le pourcentage relatif aux tours de parole exécutés durant l'ouverture des séances de l'école publique est de 0.1 % pour PuS1 et 1.2 % pour PuS4. Ces pourcentages sont proches de ceux de l'école privée dans les deux séances : 0.5 % pour PrS1 et 1.6 % pour PrS5. Cela signifie que la prise de la parole dans les deux écoles lors de l'ouverture est identique. Pourtant la différence réside dans la durée de l'ouverture : **celle-ci est plus longue dans les séances de l'école privée (7.5 % et 19.9 %) par rapport à celle de l'école publique (1.3 % et 1.19 %)**. Cela pourrait provenir en premier lieu des explications données et répétées

de l'enseignante PrM qui essaye de sécuriser les apprenants à l'ouverture de ses cours de l'oral et en deuxième lieu des événements imprévus surgis comme l'entrée du responsable du cycle et son discours concernant des directives disciplinaires et pédagogiques (PrS1) ainsi la défaillance mécanique qui interrompent le lancement du cours (PrS5).

Alors, la longueur de la durée de l'ouverture des séances de l'école privée dérive des explications répétées pour sécuriser les apprenants et d'un événement imprévu qui surgit à l'ouverture des deux séances de l'école privée.

2.1.2. *Les étapes du déroulement de la séance*

La séquence du déroulement constitue l'étape la plus longue, elle englobe les différentes activités d'apprentissage, celles-ci pourraient parfois être subdivisées en plusieurs phases. Chaque activité est déclenchée par des énoncés d'annonce ainsi que par des termes de clôture que nous allons mettre en valeur dans les extraits du corpus. Nous analysons les constituants de cette séquence dans les séances de l'école publique puis nous passons à ceux des séances de l'école privée.

2.1.2.1. L'école publique

Nous débutons par les séances de l'école publique. **Le déroulement de PuS1** qui s'étend sur 472 interactions (PuS1 contient 479 interactions) renferme 5 étapes qui correspondent aux 5 activités. **La première activité** vise la lecture du thème du dossier en question et son explication en se basant sur l'illustration (PuS1D1), ce sont les questions qui sont susceptibles de déclencher la parole chez les apprenants précédées d'une indication spatio-typographique « un titre »:

1PuS1M: [...] + il a compris un titre ++ qui peut me dire quel est le titre du dossier 2↑
7 PuS1M : [...] que ça veut dire environnement.

Alors que la clôture de la première activité est annoncée par un marqueur temporel « maintenant » et par un terme de récapitulation « alors » prononcé en arabe littéral en deux occurrences et qui précède la reprise de l'explication du titre du dossier « l'environnement » :

35 PuS1M : Maintenant + لـا **alors** comme titre + on a environnement que ça veut dire environnement en arabe↑
36 PuS1A13 : **لـا** **l'environnement**
37 PuS1M : لـا **alors** ce dossier a comme titre en- vi- ron-ne ...

La deuxième activité se situe dans l'interaction 39 PuS1M déclenchée par une indication temporelle, par deux impératifs puis par la lecture de la phrase qui figure dans le livre, pourtant l'enseignante pose une question à laquelle elle répond elle-même juste avant dans la même interaction :

39 PuS1M : avant de commencer encore + regardez les illustrations +++ relevez la page +++ premièrement la couleur ↓+ on a écrit (*elle lit*) "aidons la↑+++ " qu'est-ce qu'on a écrit + en bas de la page ↑.

La fin cette deuxième activité qui consiste à interpréter les couleurs avec lesquelles est écrite la phrase du slogan, est annoncée à l'interaction 124 PuS1M :

124 PuS1M : c'est la main de l'homme ↑ bravo, la main de l'homme et l'environnement la nature a xxx ou bien a détruit la nature au Liban **طت d'accord [...]**.

Elle récapitule l'idée de son explication « la main de l'homme », elle évalue positivement par « bravo » tout en reprenant l'idée et termine son intervention par « d'accord » prononcé en arabe dialectal constituant un terme sollicitant l'adhésion des apprenants. La suite de cette interaction contient l'amorce de **l'activité 3** :

124 PuS1M : relevez la page + vite + maintenant observez + que représentent ces illustrations ↑ la première illustration représente quoi ↑ celui qui sait qu'il lève le doigt SVP vite + oui.

L'activité 3 s'annonce par 2 impératifs « relevez » et « observez » puis PuM pose une question visant la lecture des illustrations (l'annexe PuS1D2), celle-ci contient un terme de politesse avec un incitatif « vite ». Alors que la clôture de cette activité est signalée par un présentatif récapitulatif « voilà » :

195 PuS1M : voilà ce sont des eaux usées ++ ++ [...].

Dans cette même interaction, **l'activité 4** est annoncée *via* un terme déictique « maintenant » suivi d'un futur proche :

195 PuS1M : [...] ++ maintenant ++ en général on va écouter un document sonore **نظ لَي** **quand je dis** document sonore c'est à dire ↑.

Cette activité est divisée à son tour en plusieurs sous-étapes ou phases relatives aux différentes écoutes (4 écoutes) et aux questions posées. La fin de cette longue activité 4 (195 PuS1M à 449PuS1As) n'est pas identifiée par un élément linguistique, elle se termine par une explication du terme « littoral » et par une sollicitation implicative des apprenants par la question « n'est-ce pas ? » relative à l'idée lancée dans l'interaction 446 : attendre du gouvernement de construire une station d'épuration :

446 PuS1M : **أغدى** **le littoral** bravo xx sur le littoral alors en attendant que le gouvernement libanais construit des stations d'épuration sur tous les sur tous les ↑

448 PuS1M : littoral c'est-à-dire ou sur le courant des fleuves ou bien des rivières **جسري** **au bord des rivières** où déversent les rivières ou bien les fleuves du Liban **بطن** **nous attendons** en attendant n'est-ce pas↑

449 PuS1As : oui.

Avant d'analyser l'activité 5, nous allons récapituler dans le tableau suivant les phases ou sous étapes de l'activité 4 tout en mettant en relief la durée et le nombre des tours de parole propres à chacune des phases de cette activité, tout en mentionnant également les questions posées ainsi que les événements qui peuvent avoir des répercussions sur la trame de la séance :

Tableau 160 : Les phases de l'activité 4 de PuS1

Activité 4	Durée	Nombre d'interactions	Questions posées	Evénement à signaler ou imprévu
1 ^{ère} phase : Avant la 1 ^{ère} écoute	08 :05 08 :40 [35sec] ²⁸⁹	195 PuS1M à 213 PuS1M (en partie)	« Document sonore c.à.d. » ²⁹⁰	
2 ^{ème} phase : 1 ^{ère} écoute	08 :41 à 10 : 50 [2mn]	213 PuS1M (en partie) à 220 PuS1M (en partie)	« Vous écoutez clairement ? »	Défaillance électrique, intervention du concierge
3 ^{ème} phase : 2 ^{ème} écoute	10 :51 A 16 :45 [6 mn]	220 PuS1M (en partie) à 262 PuS1M (en partie)	« Vous avez entendu le bruit de qui ? »	Perte du début du document sonore, elle essaye à plusieurs reprises
4 ^{ème} phase 3 ^{ème} écoute	16 :46 22 :33 [6mn]	262 PuS1M (en partie) à 368PuS1M (en partie)	« Qu'est-ce que vous avez dit ? que font les voitures ? c'est bruit de quoi ? De quoi parle Rt-on dans ce document en général ? Il y a la pollution de l'eau à cause de quoi ? On parle de quelle région ? Quelles sont les plages qui sont en pollution ? »	Elle prend la parole en même temps que la présentatrice du document sonore et interrompt le document sonore deux fois pour poser des questions ou expliquer
5 ^{ème} phase 4 ^{ème} écoute	22 :34 à 28 :10 [6mn]	368 PuS1M (en partie) à 449PuS1As	« Que ça veut dire les plus attaquées ? Que ça veut dire on n'osait pas se baigner ? Est-ce la mer est vide ? A quoi servent ces êtres vivants qui se trouvent dans la mer ? Alors qui mangent les poissons ? comment sont les poissons ? Que ça veut dire promettre ? littoral ? »	Elle pose une question en même temps que la voix du document sonore

²⁸⁹ Nous mettons entre crochets la durée approximative de chaque phase afin de simplifier la lecture des données.

²⁹⁰ Les questions sont relevées telles qu'elles ont été formulés par l'enseignante, voir l'annexe 3.

Celle longue activité basée sur l'exploitation du support sonore est composée de 5 phases celles-ci renferment 5 écoutes du document sonore dont 2 sont exécutées à la phase 5. Nous remarquons aussi un ordre croissant au niveau de la durée des phases, dont les questions deviennent de plus en plus difficiles au fur et à mesure de l'exploitation du document à travers l'écoute et l'explication simultanée de l'enseignante.

Enfin, l'enseignante ne clôture pas l'activité 4, elle passe à **l'activité 5** *via* un marqueur oral « alors », deux indications temporelles « pour la dernière fois », « avant de commencer », suivies par des impératifs « fermez » et « écrivez » :

450 PuS1M : alors pour la dernière fois + avant de commencer++ fermez les livres devant vous ++ je vous donne une fiche²⁹¹ écrivez vos noms avant + et pour la dernière fois ++ xxx sans rien écrire sur la feuille.

De plus, l'interaction qui suit contient également des directives de gestion de classe, PuM leur déclare qu'ils peuvent écouter le support sonore une 5^{ème} fois et précise l'objectif de cette écoute : « retenir des mots », à la fin de son intervention, elle essaye d'impliquer ses apprenants en sollicitant leur adhésion *via* la question « n'est-ce pas ? » :

451 PuS1M : Alors ++ écrivez seulement vos noms et de nouveau relevez la page la page et écoutez pour la dernière fois parce que vous avez à retenir des mots que vous allez l'utiliser ici + oui ++ n'est-ce pas↑.

La fin de l'activité 5 coïncide avec la fin du déroulement de la séance PuS1 : les apprenants terminent de répondre par écrit aux questions de la fiche distribuée par l'enseignante dans le but de vérifier la compréhension orale du support sonore écouté 5 fois :

471 PuS1M : tout le monde a terminé↑ oui + ++
472 PuS1As : oui ↓.

Ainsi, nous résumons dans le tableau suivant tous les paramètres qui concernent les 5 activités dont est composée la séance PuS1, nous récapitulons les termes d'ouverture, de clôture, le contenu des activités ainsi que les questions posées :

²⁹¹ PuS1D4 : Fiche à remplir par les apprenants pour vérifier la compréhension orale, elle se trouve dans l'annexe 3.

Tableau 161 : Les activités du déroulement de la séance PuS1

	Durée	Interactions	Termes déclencheurs	Termes de clôture	Contenu des activités	Questions posées
Activité 1	00 :35 à 02 :43 [2mn] ²⁹²	1PuS1M (en partie) à 38PuS1As [38] ²⁹³	Indicateur spatio-typographique Questions	Marqueur oral : alors, maintenant Reprise de l'explication	Préciser et expliquer le titre du dossier	« qui peut me dire quel est le titre du dossier 2 ? « que ça veut dire « environnement » ?
Activité 2	02 :44 à 05 :39 [3mn]	39PuS1M à 124 PuS1M (en partie) [85]	indication temporelle Verbes à l'impératif	Récapitulation de l'idée Evaluation positive Terme de sollicitation	Interpréter la phrase et l'illustration qui figurent à la première page du dossier (PuS1D1)	« Qu'est-ce qu'on a écrit en bas de la page ? Que signifie la couleur rouge ? bleue ? verte ? »
Activité 3	05 :40 à 08 :05 [3mn]	124 PuS1M (en partie à 195 PuS1M (en partie) [71]	Verbes à l'impératif Terme incitatif Marqueur déictique Question	Présentatif récapitulatif « voilà »	Commenter les illustrations PuS1D2	« Que représente la première illustration ? Deuxième illustration représente quoi ? la troisième ? »
Activité 4	08 :06 à 28 :10 [20 mn]	195 PuS1M (en partie) à 449 PuS1As [254]	Terme déictique « maintenant » Futur proche	----- -----	Ecouter 4 fois le support sonore (PuS1D3) et répondre aux questions oralement	Questions sont mentionnées dans le tableau précédent qui présente les 5 phases de l'activité 4
Activité 5	28 :11 à 39 :40 [11mn]	450 PuS1M à 472 PuS1As [22]	Indication temporelle Verbes à l'impératif Emploi de « je » et de « vous »	« tout le monde a terminé » oui	Remplir (après une 5 ^{ème} écoute) par écrit la fiche d'évaluation de compréhension orale PuS1D4	Consignes : « écoutez pour la dernière fois » « Cocher » « Lire les phrases et mettez s'ils sont vraies ou faux » « complétez les phrases par le mot convenable »

Ce tableau récapitulatif ne vise pas seulement à résumer les termes déclencheurs ou de clôture, le contenu des activités ainsi que les questions mais aussi la durée de chacune des activités et le nombre de prises de paroles. Dans les 4 premières activités, le nombre d'interactions varie entre 12 et 28 par minute, alors qu'à la dernière activité qui dure 11 minutes environ, les tours de paroles deviennent 2 par minute, parce que cette activité est consacrée à l'évaluation de la C.O. par écrit.

²⁹² Nombre approximatif.

²⁹³ Nombre d'interactions pour chaque activité.

La deuxième séance du secteur public PuS4, composée de 348 interactions, est sujette également à une analyse macro. Le déroulement qui s'étend sur 339 interactions renferme 3 activités, **la première activité** qui consiste à lire les vignettes collées au tableau et à répondre aux questions posées (questions classées dans la fiche sous la rubrique : avant l'écoute) dans la fiche distribuée aux apprenants PuS4D6 est déclenchée par la précision du numéro de l'exercice, par un verbe à l'impératif « observez » et par une indication spatio-typographiques « les illustrations au tableau ». PuM essaye d'expliquer puis reprend à la fin de son interaction les deux consignes « observez » et « répondez » :

5PuS4M : [...] **il y a le** numéro 1 **qui dit** ↑ observez les ILLUSTRATIONS suivantes ↑ ++ au tableau + vous allez observer ça ↓ ++ ET REpondre aux questions suivantes ++ premièrement + **tu as** ++ les conversations se déroulent ++ T'ELLES + ou les conversations se déroulent ↓ + **elle n'est pas assez visible** + **donc on ajuste le O** ++ avec accent ++ oui + OU ++ les CONVERSATIONS ++ se déroulent T'- ELLES ↑ + **c'est-à-dire** observez les illustrations et + répondez aux questions.

La fin de l'activité 1 et le début de l'activité 2 de cette séance sont précisées dans l'interaction 9PuS4M, pour clôturer l'activité 1, l'enseignante utilise un marqueur oral « oui » suivi d'un déictique « maintenant » et d'un présentatif « voilà » pour dire que 5 minutes se sont écoulées :

9 PuS4M : ++ oui + MAINTENANT + voilà + ça va cinq minutes + [...].

Alors que l'annonce de **la deuxième activité** est effectuée dans la même interaction *via* la prononciation accentuée du titre de la rubrique des questions « pendant l'écoute » :

9 PuS4M : [...] + PENDANT L'ECOUTE ↑ [...].

Cette activité renferme deux phases qui consiste chacune à écouter 2 fois les deux dialogues oralisés par l'enseignante et à répondre aux exercices qui figurent dans la fiche. La première phase est annoncée par un futur proche et un présentatif « voilà » afin d'expliquer les procédures de cette phase qui cible un exercice de « vrai et faux » :

9 PuS4M : [...] + c'est-à-dire vous allez à ECOUTER ++ et répondre immédiatement aux questions ++ voilà + vous avez + plusieurs questions + **il est écrit** PENDANT L'ECOUTE + **quand ça se termine** pendant l'écoute + **c'est-à-dire** + on + ne + répond pas + ici ça c'est écrit + PENDANT L'ECOUTE + vous allez ECOUTER ↑ + et + dire si C'EST ↑ + VRAI ↑ ou FAUX ↑ ++ n'est-ce pas ↑ + en écoutant ++ vous êtes prêts ↑ ++.

Cette phase s'achève par le terme d'exhortation « allez-y » afin de les stimuler à terminer, suivi d'une question « avez-vous terminé » qui déclenche une affirmation approbative de la part des apprenants :

41PuS4M : **allez-y** allez-y ++ vous avez terminé ↑

42 PuS4As : oui.

Dans la même interaction 43PuS4M, l'enseignante lance la deuxième phase de l'activité 2 qui consiste à répondre aux questions classées sous la rubrique « répondez en reprenant les phrases du dialogue que vous venez d'écouter » *via* un marqueur temporel déictique « maintenant » suivi de deux impératifs « relevez » et « répondez » (2 fois). La dernière étape de cette deuxième activité qui consiste à écouter les dialogues oralisés par l'enseignante (dialogues lus 4 fois) et répondre aux questions de la fiche est clôturée par la décision de ramasser les fiches :

140 PuS4M : xxx + جّ **allez-y ++** je ramasse +++ xxx tu dors ↑ + tu dors ↑ ou bien tu travailles ↑ allez-y + xxx +++ Salimé +++ جّ **allez-y +** dépêche-toi.

Et elle termine son interaction non seulement par un impératif mais aussi par l'adresse à une apprenante pour l'inciter à terminer et à présenter sa fiche.

Avant de passer à la 3^{ème} activité, nous récapitulons dans le tableau suivant les deux phases de l'activité 2, chacune des deux phases renferme deux écoutes des dialogues oralisés par l'enseignante ainsi que le travail individuel des apprenants qui remplissent par écrit la fiche distribuée par l'enseignante, chaque phase cible une partie des questions classées sous la rubrique « pendant l'écoute » :

Tableau 162 : Phases de l'activité 2 de la séance PuS4

Activité 2	Durée	Nombre d'interactions	Questions posées	Evénement à signaler ou imprévu
Phase 1 : 2 écoutes (1 ^{ère} et 2 ^{ème} écoute)	05 :31 à 19 :10	9 PuS4M (en partie) à 43PuS4M (en partie)	« Pendant l'écoute » 1. Vrai ou faux (rétablissez la vérité si c'est faux) » (six phrases sont proposées)	L'entrée imprévue de la surveillante pour parler aux apprenants l'enseignante en classe s'excuse.
Phase 2 2 écoutes (3 ^{ème} et 4 ^{ème} écoutes)	19 :11 à 42 :00	43 PuS4M (en partie) à 140 PuS4M	« Pendant l'écoute » 2. Répondez en reprenant les phrases du dialogue que vous venez d'écouter (7 questions sont proposées)	.....

Alors que la dernière étape du déroulement de la séance PuS4 est **la 3^{ème} activité** qui est consacrée à une mise en commun des réponses proposées par les apprenants, PuM corrige oralement les réponses des apprenants tout en essayant de leur expliquer le contenu. Les éléments linguistiques qui dénotent le début de la dernière activité est l'adresse à une apprenante, l'emploi du futur proche ainsi que de la forme interrogative. Sans toutefois négliger l'indication temporelle « après avoir terminé » qui confirme la fin de l'activité et qui rappelle à l'apprenante retardataire que le travail est terminé :

141 PuS4M : xxx +++ Marianna +++ après avoir terminé + vous allez me dire ++ vous me parlez + qu'est-ce que vous avez observé dans les illustrations + et qui sont les personnages ++ mais + celui qui sait + qu'il va lever le doigt + c'est pas on parle tous ENSEMBLE + n'est-ce pas ↑+ je veux savoir si vous avez compris + qu'est-ce que c'est + **allez-y** Jenny.

De plus, elle essaye de maintenir la discipline et de calmer la classe en donnant les directives nécessaires pour que les apprenants ne parlent pas tous ensemble.

La fin de cette phase du déroulement de la séance est constituée par la reprise de l'explication suivie d'une question de la part de PuM consistant à savoir si les apprenants ont trouvé le travail difficile :

341 PuS4M : [...] **هذا هو** c'est le conseil + je souhaite que vous venez me visiter + à la fin du mois
 + n'est-ce pas ↑
 343 PuS4M : c'est le souhait du professeur ++ + c'est difficile ↑
 344 puS4Am : non.

La réponse de l'apprenant *via* l'adverbe négatif « non » qui pourrait plaire à l'enseignante constitue la fin de cette activité.

Ainsi, l'enseignante de l'école publique emploie plusieurs marqueurs linguistiques soit pour l'annonce de l'activité soit pour sa clôture. Nous essayons de les répertorier dans ce tableau qui met en relief aussi le contenu et les questions posées dans chaque activité :

Tableau 163 : Les activités du déroulement de la séance PuS4

	Durée	Tours de parole	Eléments déclencheurs	Eléments de clôture	Contenu	Questions posées dans la fiche auxquelles l'apprenant doit répondre par écrit
Activité 1	00 :36 à 05 :30 [5mn]	5PuS4M (en partie) à 8PuS4M [3.5]	Indication spatio-typographique Verbe à l'impératif Futur proche	Marqueurs oraux « oui » « maintenant » Présentatif « voilà »	Observer les vignettes et répondre par écrit aux questions de la fiche : PuS4D6 (partie intitulée « avant l'écoute »)	« où les conversations se déroulent-elles ? justifiez votre réponse », « quelles personnes dialoguent ? », « d'après vous, de qui et de quoi parlent les personnes dans la 3 ^{ème} illustration ? »
Activité 2	05 :31 à 42 :00 [37mn]	9 PuS4M (en partie) à 140 PuS4M [130.5]	Précision de la partie des questions « pendant l'écoute » Futur proche présentatif « voilà »	Terme d'exhortation à l'impératif « allez-y »	Ecouter pour 4 fois les dialogues oralisés par l'enseignante et répondre par écrit aux questions de la fiche PuS4D6	« Pendant l'écoute » 1. Vrai ou faux (rétablissez la vérité si c'est faux) » (six phrases sont proposées) 2. Répondez en reprenant les phrases du dialogue que vous venez d'écouter (7 questions sont proposées)
Activité 3	42 :01 à 49 :50 [7mn]	141 PuS4M à 344 PuS4Am [203]	L'adresse à une apprenante pour répondre Futur proche	Sollicitation des apprenants qui donnent leur avis	Corriger oralement et collectivement les questions de la fiche	Reprise des questions de la fiche classées en deux rubriques : « avant l'écoute » et « pendant l'écoute »

Ce tableau indique les termes déclencheurs et ceux de clôture des activités qui sont au nombre de trois et qui présentent des durées dissemblables. Les activités 1 et 2 dont la durée est de 42 mn environ contiennent 140 interactions, ce qui fait que pour chaque minute écoulée 3.3 interactions sont prononcées. Cela provient du travail individuel de l'apprenant qui doit remplir par écrit la fiche d'évaluation sans interaction ni avec son enseignante ni avec ses pairs. Pourtant, la dernière activité qui vise une correction collective des questions qui figurent dans la fiche contient 203 tours de parole en 7 minutes, ce qui fait 29 tours de parole en 1 minute.

Le déroulement des deux séances de l'école publique présente une logique structurelle. Tout d'abord, dans les deux séances, les amorces des activités consistent à lire des illustrations ou des vignettes suivies d'une activité ciblant la compréhension orale soit d'un support sonore soit d'un support oralisé. De même, dans les deux séances, PuM distribue des fiches afin d'évaluer la compréhension orale. A la séance PuS1, PuM explique le contenu du support sonore *via* des questions orales, elle épaulé ses apprenants par son explication et à la fin de la séance elle leur donne une fiche à remplir en guise d'évaluation notée. Alors qu'en PuS4, elle n'explique rien, elle leur fournit des éclaircissements pour que les apprenants puissent répondre également aux questions posées dans la fiche. Répondre aux questions par écrit se fait alors au fur et à mesure du déroulement de PuS4, après chaque écoute (ou 2 écoutes) il y a une activité à faire, alors que la mise en commun des réponses se fait oralement à la fin après la remise des fiches remplies par les apprenants à l'enseignante. Nous essayons de présenter les étapes de la démarche suivie par PuM durant les cours de l'oral dans sa classe, nous débutons par l'itinéraire suivi à la séance PuS1 :

- Interpréter le titre du dossier
- lire les illustrations et décoder les couleurs
- écouter le support sonore (2 fois)
- poser une question d'ordre général (la perception)
- écouter le support sonore une 3^{ème} fois
- poser des questions pour identifier le sujet du support et des questions de repérage (quelles plages, quelle région, cause de la pollution de l'eau)
- écouter le support sonore une 4^{ème} fois

- poser des questions ciblant le sens des mots « attaqués, littoral, oser se baigner, promettre » et des questions plus détaillées (poissons pollués et alimentation de l'homme)
- écouter le support sonore une 5^{ème} fois
- distribuer une fiche d'évaluation (PuS1D1) et demander aux apprenants de la remplir
- ramasser les fiches pour être corrigées et notées.

Alors que la séance PuS4 présente une démarche plus ou moins semblable :

- distribuer une fiche d'évaluation (PuS1D1) et demander aux apprenants de la remplir
- observer les vignettes
- répondre par écrit aux questions relatives à la lecture des vignettes (cadre spatial, personnages et sujet de conversation)
- écouter le texte oralisé par l'enseignante 2 fois (1^{ère} et deuxième lectures)
- répondre aux questions : vrai ou faux
- écouter le texte oralisé par l'enseignante 2 fois (3^{ème} lecture et 4^{ème} lecture)
- répondre à des questions de compréhension plus détaillées QROC (7 questions)
- ramasser les fiches
- correction globale ou mise en commun tout en expliquant le texte oralisé.

Il faut noter aussi les différents supports exploités dans une même séance vouée à l'oral ainsi que la volonté d'évaluer la compréhension orale non seulement en proposant des fiches d'évaluation mais en les ramassant aussi dans le but de les noter. En outre, nous signalons qu'elle essaye de réussir la progression entre les activités et cela met l'accent sur l'agir du professeur qui vise « *d'enrôler les élèves dans des tâches didactiques de difficulté croissante, c.à.d. de les orienter dans l'étude, de les inciter à approfondir leur réflexion et leur démarche* » (Jorro & Crocé Spinelli, 2010 :127). Enfin, l'enseignante pour passer d'une activité à l'autre, *via* les éléments linguistiques, essaye de mobiliser ses apprenants « *dans une phase de rupture-enchaînement* » (Jorro & Crocé Spinelli, 2010 :127) et exécute un geste d'animation qui englobe les différentes gestions de classe comme « *changement d'activités, démarrage et clôture d'activité, placement des apprenants, du matériel, punir, gronder, faire, taire, donner des consignes* » (Tellier, 2008 : 44).

2.1.2.2.L'école privée

La première séance PrS1 sujette à une analyse macro dans le secteur privé est PrS1, elle renferme 501 interactions dont 446 exécutées dans la séquence du déroulement. L'enseignante lance cette étape par des marqueurs oraux « bon » une fois prononcé en arabe dialectal et une autre fois en français, PrM sollicite l'accord de ses apprenants par « d'accord » répété 2 fois, puis elle précise le type de support qui est « une chanson » :

4 PrS1M : d'accord طيب **bon** comme commencement ++ avant de commencer notre leçon c'est une chanson ++ comme je vous dis + elle a comme titre (*elle écrit au tableau : mon amie la rose*) + mon amie la rose d'accord ↑ bon + qui va me dire quelle est sa fleur préférée↑.

Ces éléments déclencheurs sont suivis par 2 questions susceptibles d'annoncer **la première activité** :

4 PrS1M : [...] qui va me dire quelle est sa fleur préférée↑
6 PrS1M : bon + tu peux m'expliquer pourquoi ↑c'est la rose↑ pourquoi tu aimes la rose ↑+ tu n'as pas une réponse maintenant ↑ لا يا **vas-y** + tu as le temps de réfléchir et d'expliquer pourquoi tu aimes la rose ↑ A9 + qu'est-ce que tu aimes↑ comme fleur↓.

La 1^{ère} **activité** consiste à savoir la fleur préférée de chaque apprenant ainsi que la raison de son choix. Alors que la clôture est marquée par l'affirmation et la répétition de la part de l'enseignante d'une réponse proposée par un apprenant, suivie par des marqueurs oraux « *bon, d'accord* » :

50 PrS1M : tu aimes la tulipe ↓oui elle a une belle couleur↓ ++ bon d'accord↓[...]

Dans cette même interaction, PrM lance **la deuxième activité** via un connecteur de conséquence « alors », un marqueur déictique oral « maintenant » (2 fois), accompagnés de l'emploi de 3 futurs proches « nous allons », « on va passer » et « on va écouter ». Elle ajoute également des éclaircissements concernant sa démarche de travail après l'écoute :

50 PrS1M : [...] alors nous allons maintenant + après avoir vu ce que vous aimez comme fleur + on va passer maintenant à écouter la chanson comme j'ai dit ↑on va écouter ++ réécouter la chanson pour se familiariser + et attention après cette écoute + on je vais poser petites questions pour voir↑ qui a retenu quelques mots + ou bien attrapé quelques mots xxx.

Cette deuxième activité renferme deux phases correspondant à 2 questions posées à la suite de la première écoute. La première phase consiste à répondre à la question « *que pensez-vous de la musique ?* », alors que la deuxième phase se base sur la question « *est-ce que vous avez pu attraper quelques mots ?* », et les réponses sont formulées sur le champ par les apprenants. Nous

présentons dans le tableau suivant les deux phases, leur durée, le nombre d'interactions ainsi que les données relatives à la modalité de travail et au nombre d'écoute:

Tableau 164 : Phases de l'activité 2 de la séance PrS1

Activité 2	Durée	Nombre d'interactions	Questions posées	Modalité de travail et nombre d'écoute
Phase 1	06 :10 à 10 :40 [4mn]	50PrS1M (en partie) à 73 PrS1M (en partie)	« Que pensez-vous de la musique ? »	Première écoute de la chanson
Phase 2	10 :41 à 12 :37[2mn]	73 PrS1M (en partie) à 108 PrS1M (en partie)	« Est-ce que vous avez pu attraper quelques mots ? »	Travail collectif pour les 2 questions

L'activité 2 est clôturée par le marqueur oral appréciatif « d'accord » dans l'interaction 108PrS1M, celle-ci contient également le déclenchement de **la 3^{ème} activité** avec l'emploi des marqueurs oraux, du futur, d'une indication temporelle. Ce début est signalé aussi par la distribution des feuilles polycopiées (PrS1D1, document figurant dans l'annexe 4), cette fiche est titrée « Expression orale » et contient 4 parties intitulées A, B, C et D :

108 PrS1M : [...] ++ Alors maintenant + on passe au travail sérieux donc + après chaque écoute + je vais distribuer les feuilles+ il y aura un travail à faire d'accord↑ + je veux demander à xx s'il te plaît à CHAQUE groupe une feuille xx **ييل allez-y xxx.**

Nous ne pouvons pas négliger le titre « expression orale » attribué à la fiche distribuée aux apprenants durant ce cours. Pourtant la séance PrS1 cible une compréhension de l'oral, notamment la chanson écoutée « la rose », mais il se pourrait que l'enseignante considère que chaque activité qui amène une expression orale de la part des apprenants est une expression orale même si cette expression découle d'une compréhension orale, cela met en lumière une conception particulière de l'oral que nous avons étudié dans les entretiens chez l'enseignante PrM.

L'activité 3 se caractérise par la modalité d'un travail **en binôme après une deuxième écoute** de la chanson, les apprenants sont censés répondre à la partie B, intitulée « après la première écoute » et composée d'une question « 1 » :

111 PrS1M : tout le monde a reçu ↑ **ييل allez-y** alors maintenant on va faire attention + + notre travail c'est la partie C pardon la partie B + n'est-ce pas↑ après la première tout d'abord on doit E-COU-TER.

Cette activité se termine par le fait de vérifier si tous les apprenants ont corrigé leurs fiches :

230 PrS1M : nues ↓ça veut dire ÇA veut dire nuages OK d'accord vous avez corrigé ↑ ou on avait connaissance de certains mots maintenant + vous allez faire attention à ces mots-là+ en passant++ oui↑.

L'activité 4 s'annonce par une affirmation d'une nouvelle écoute²⁹⁴ (3^{ème} écoute) puis par l'emploi d'un terme incitatif « allez-y » en arabe dialectal et une formule de sollicitation pour le commencement « on est prêt ? » :

231 PrS1M xxx on écoute une deuxième fois

232 PrS1A : madame xx x

233 PrS1M : ﺍﻟﻪﺯﻱ ﺍﻟﻪﺯﻱ ﺍﻟﻪﺯﻱ on est prêt ↑ j'entends encore de bruit↓.

Cette activité consiste à répondre à la partie C qui contient 3 questions numérotées « 2, 3 et 4 », alors nous subdivisons cette activité en **3 phases** correspondant aux 3 questions :

Tableau 165 : Phases de l'activité 4 de la séance PrS1

Activité 4	Durée	Nombre d'interactions	Questions posées	Modalité de travail et nombre d'écoute
Phase 1 3 ^{ème} et 4 ^{ème} écoutes	22 :21 à 32 :00 [10mn]	231 PrS1M 333 PrS1M (en partie)	Comparez la rose en complétant la grille par des adjectifs qualificatifs dégagés de la chanson (question 2)	3 ^{ème} écoute (22 :21) Travail de groupe pour 4 mn 4 ^{ème} écoute (26 :58) puis mise en commun du travail/ correction
Phase 2	32 :01 à 36 :00 [4mn]	333 PrS1M (en partie) à 392 PrS1M (en partie)	Quelle conclusion faits-vous sur la vie de la rose ? (question 3)	Interaction directe sans travail individuel ou de groupe
Phase 3	36 :01 à 40 :45 [5mn]	392 PrS1M (en partie) à 464 PrS1M (en partie)	Que représente la rose pour le chanteur ? (question 4)	Interaction directe sans travail individuel ou de groupe

A signaler que les phases de cette activité, outre les marqueurs oraux, sont déclenchées par l'adresse à un apprenant pour lire la question :

392 PrS1M : [...] ↓d'accord ↑ donc on passe à la question suivante la question 4↓ qui va nous lire la question 4 ↑ je vais voir A17 ++ tu peux lire la question 4↑ s'il te plait A17.

En outre, **l'activité 4** se clôture par un terme évaluatif appréciatif « bien », alors que dans la même interaction se situe les éléments déclencheurs **de la 5^{ème} activité** et qui sont le futur proche, l'impératif et deux consignes :

²⁹⁴ Le titre de la rubrique qui figure dans la fiche distribuée aux apprenants est « après la deuxième écoute », ce titre ne coïncide pas avec le nombre réel des écoutes effectuées dans la classe, les apprenants au début ont écouté une fois de plus.

464 PrS1: bien on va écouter + on va écouter une dernière fois on va écouter + bien + écoutez encore une fois + on va ensuite remplir les exercices à trous + en bas et quand vous finissez vous allez me dire ↑ + quelle est la phrase qui résume la morale↑.

Alors, pour cette **5^{ème} activité**, une cinquième écoute est proposée. Elle a comme objectif de répondre à la partie D intitulée « après la 3^{ème} écoute » de la fiche contenant la question 5. L'enseignante précise « l'exercice à trous » mais elle ajoute aussi une nouvelle question ne figurant pas dans la fiche « *quelle est la phrase qui résume la morale ?* ». **L'activité 5** est terminée après le son de la cloche, l'enseignante arrête le cours à cause du bruit et de l'agitation des apprenants.

Nous récapitulons les données relatives au déroulement de la séance de l'oral Prs1 munis de tous les paramètres susceptibles de mieux comprendre le déroulement de chacune des activités :

Tableau 166 : Les activités de la séquence relative au déroulement de la séance PrS1

	Durée	Tours de parole	Eléments déclencheurs	Eléments de clôture	Contenu et modalité de travail	Questions posées dans la fiche
Activité 1	03 : 21 à 06 : 10 [3mn]	4PrS1M à 50PrS1M (en partie) [46.5]	Marqueurs oraux 2 questions	Reprise de la réponse d'un apprenant, marqueurs oraux « d'accord, bien »	Sensibiliser au titre de la chanson Travail collectif	« qui va me dire quelle est sa fleur préférée ? » « pourquoi ? »
Activité 2	06 : 11 à 12 : 37 [6mn]	50PrS1M (en partie) à 108 PrS1M (en partie) [59]	Marqueur oral « alors », futur proche, déictique « maintenant »	Terme de solicitation : « d'accord »	2 phases : écouter (1 ^{ère} écoute) puis répondre à 2 questions d'ordre général. Travail collectif	2 questions (citées dans le tableau 164 relatif à l'activité 2)
Activité 3	12 : 38 à 22 : 20 [10mn]	108 PrS1M (en partie) à 230 PrS1M [122.5]	Futur, indications temporelles, distribution des feuilles, déictique et marqueur oral. L'adresse à un apprenant.	Vérifier si tous les apprenants corrigent	Travail en binôme Ecouter (2 ^{ème} écoute) et répondre à une question d'ordre lexical	« <i>dégagez de la chanson des mots représentant les éléments de la nature ?</i> »
Activité 4	22 : 21 à 40 : 45 [18mn]	231PrS1M à 464 PrS1M (en partie) [232.5]	On écoute allez-y On est prêt	Marqueur oral « bien »	Ecouter (3 ^{ème} et 4 ^{ème} écoutes) répondre aux questions Travail de groupe (4mn) correction	3 questions citées dans le tableau précédent 165
Activité 5	40 : 46 à 44 : 00 [4mn]	464 PrS1M (en partie) à 500 PrS1M [36]	Bien On va écouter (3 fois) On va remplir	Présentatif « voilà »	Ecouter (5 ^{ème} écoute) Travail de groupe (2mn), correction	1 question : exercice à trou

Les éléments déclencheurs des activités sont multiples, selon Germain (1999), ils sont d'ordre discursif et pédagogique et même ils dérivent du changement dans le contenu enseigné. Plusieurs « *mots charnières* » et « *plusieurs éléments verbaux de structuration ponctuent le début des activités* » (Germain, 1999 : 179), « *le futur « didactique » n'apparaît pas seulement au début du cours mais chaque fois qu'il y a changement d'activités pédagogiques* » (Cicurel, 1999 : 46). Plusieurs modalités de travail sont proposées ainsi que diverses questions sont posées ciblant le lexique, la grammaire ainsi que le côté sémantique.

Enfin, nous allons étudier la durée et le nombre de tours de parole propres à chaque activité. La première qui est une sensibilisation présente un nombre d'interactions par minute est assez élevé, nous recensons 15 interactions /mn, or les autres activités contiennent des écoutes, le nombre d'interactions / mn varie entre 8 et 12 interactions (activité 2 : 9 interactions/mn, activité 3 : 12 interactions / mn, activité 4 : 12 interactions/mn, activité 5 : 8 interactions/mn). Cela nous amène à conclure que le nombre important d'interactions prouve que l'oral a sa place dans la séance. En outre, les fiches remplies par les apprenants ne sont pas ramassées par l'enseignante et par conséquent elles ne sont ni évaluées, ni notées. Enfin, la correction collective a lieu après chaque activité.

La séance PrS5 est composée de 648 interactions, dont 635 appartiennent à l'étape du déroulement. Elle est la deuxième séance sujette à l'analyse macro. Le lancement est déclenché par deux termes accentués, l'impératif « écoutez » et le présentatif « voilà » :

12PrS5M : VOILA ↑ ECOUTEZ.

Les deux indiquent l'amorce de **la première activité** : écouter la chanson . L'écoute de la chanson « la partie de football » (PrS5D1) est côtoyée par la projection des paroles sur le grand écran, et par la possibilité de consulter la feuille distribuée aux apprenants, au début du cours, et qui renferme les paroles de la chanson en question. Cette étape qui s'étend sur 40 mn peut être subdivisée en **6 activités** selon les tâches que les apprenants sont amenés à exécuter. La **première activité** est déclenchée par l'emploi chronologique « alors » indiquant la fin de la première écoute et consiste à répondre à deux questions qui se complètent :

14PrS5M : alors + on a entendu une première fois la chanson + qui la chanteuse A8 ↑

20PrS5M : ++ est-ce que vous connaissez quelques chansons ↑.

L'**activité 1** est clôturée par les marqueurs oraux « d'accord, bon » à l'interaction 30PrS5M qui contient aussi le déclenchement de la **deuxième activité** :

30PrS5M : [...] ++ D'ACCORD ↑ + bon + on va REPREN-DRE ↑ + encore une fois + la chanson ++ AVANT ↑ de PASSER ↑+ à l'ECOU:TE + on a xxx de mots DIFFICILES + alors + Léa ↑ + tu vas nous lire s'il te PLAIT ↑ ++ Eh + le premier mot.

La **deuxième activité** est annoncée par un futur proche, par une accentuation des termes amenant des précisions, puis PrM s'adresse à une apprenante pour lire les mots difficiles, cette activité est la deuxième du déroulement, elle se termine par une pause à la suite d'une reprise de la réponse d'une apprenante :

68PrS5Af : Lara Fabien

71PrS5M : Lara Fabian + + ++ جِّ allez-y + on écoute ALORS +.

Cette même interaction renferme également le lancement de **l'activité 3** *via* le terme incitatif « allez-y » employé en arabe dialectal et l'emploi du verbe « on écoute » qui prend la forme d'un ordre suivi de l'accentuation de « ALORS ». Les trois indices sont susceptibles de plonger les apprenants dans une nouvelle situation, celle-ci consiste à écouter la chanson, pourtant la panne technique va embrouiller l'écoute et l'enseignante va demander aux apprenants de lire les paroles de la chanson, distribuée au début de la séance :

75PrS5M : en ATTENDANT ↑ ++ en ATTENDANT ↑ ++ ALORS + A16 tu vas commencer la lecture xxx.

L'**activité 3** se termine par un marqueur oral « alors » à l'interaction 98PrS5 où PrM lance aussi une **4^{ème} activité** quand elle nomme le support:

98PrS5M : جِّ allez-y d'accord + جِّ allez-y passons à CETTE FICHE s'il vous plaît +.

Ce lancement est exécuté *via* « allez-y », un terme incitatif en arabe dialectal, l'emploi de l'impératif ainsi que la désignation du support-outil. Le terme du respect apparaît également. Cette **4^{ème} activité**, dont le début présente une gestion de classe pour distribuer les feuilles consiste à répondre aux trois questions de l'exercice intitulé « première écoute » de la fiche (PrS5D3). C'est pourquoi elle peut être subdivisée en **3 phases**, chacune est travaillée individuellement par les apprenants. Le tableau suivant présente le nombre d'interactions, la durée, les questions posées dans chaque phase ainsi que leur division temporelle :

Tableau 167 : Phases de l'activité 4 de la séance PrS5

Activité 4 PrS5	Durée	Nombre d'interactions	Questions posées	Division temporelle et contenu de la phase
1 ^{ère} phase	20 :41 à 23 :55	98 PrS5M à 175 PrS5M et 177 PrS5M (en partie)	Dégagez de la chanson le champ lexical de sport	20 :41 à 21 :15 (distribution des feuilles) 21 :15 à 22 :50 (lecture de la question et directives + travail individuel) 22 :50 à 23 :55 (correction)
2 ^{ème} phase	23 :56 à 28 :15	177 PrS5M (en partie) à 292 PrS5M (en partie)	Quels indices de personne sont utilisés dans la chanson ? a qui se réfèrent-ils ?	23 :56 à 26 :15 (lecture de la question, explication de la question et travail individuel) 26 :15 à 28 :15 (correction)
3 ^{ème} phase	28 :16 à 29 :32	292 PrS5M (en partie) à 332 PrS5M (en partie)	Trouver dans le texte une comparaison	28 :15 à 29 :10 (lecture de la question et travail individuel) 29 :10 à 29 :33 (correction)

Alors l'**activité 4** est composée de 3 phases qui correspondent aux 3 questions, chaque phase débute par une demande faite à l'adresse d'un apprenant et qui consiste à lire la question, suivie d'une explication de cette question par l'enseignante qui demande aux apprenants de travailler individuellement. Ce travail individuel dure 1 à 3 mn environ, suivi d'une correction orale des réponses de la part de l'enseignante, alors que les apprenants doivent corriger par écrit. Il faut mentionner aussi que cette activité dure 9 minutes environ, dont 3 minutes 27 secondes sont consacrées à une correction *via* la communication et l'interaction orales en classe alors que le reste du temps est consacré à la lecture, aux réponses par écrit et à la correction des questions.

La fin de l'**activité 4** est précisée par l'enseignante à l'interaction 332PrS5M où elle reprend les paroles d'un apprenant, utilise un futur proche, évalue positivement par « très bien » et demande à la fois de poser les crayons et de se préparer pour passer à la « deuxième écoute », titre de la deuxième catégorie des questions :

- 332 PrS5M très bien + mon cœur gros ballon + très bien + on va passer ++ on pose les crayons si on a écrit les comparaisons + et on va +++ à la deuxième écoute
- 333 PrS5Am deuxième écoute (titre de l'exercice dans la feuille PrS5D3)
- 334 PrS5M à la deuxième écoute + oui xxx ++ جڤ allez-y + tout le monde est prêt ↑
- 335 PrS5As oui
- 336 PrS5M prenez votre temps.

Nous pouvons constater qu'une **cinquième activité** est annoncée à travers les interactions ci-dessus. **L'activité 5** est lancée par l'intermédiaire de la répétition « on va », par l'impératif « prenez votre temps » et par l'indication de la deuxième partie des exercices intitulée « deuxième écoute ». Cette partie renferme 4 questions, cela signifie que la **5^{ème} activité** contient **4 phases**. Nous récapitulons les phases de **l'activité 5** (qui contient la 2^{ème} écoute de la chanson) dans le tableau ci-dessous :

Tableau 168 : Phases de l'activité 5 de la séance PrS5

Activité 5 PrS5	Durée	Nombre d'interactions	Questions posées	Division temporelle et contenu de la phase
1 ^{ère} phase	29 :33 à 35 :23	332 PrS5M (en partie) à 396 PrS5M (en partie)	Ecrivez toutes les questions que la chanteuse se pose.	29 :45 à 31 :52 (écoute de la chanson) 32 :15 à 33 :50 (lecture de la question et travail individuel) 33 :51 à 35 :23 (correction) [2mn environ]
2 ^{ème} phase	35 :24 à 40 :32	396 PrS5M (en partie) à 507 PrS5M (en partie)	Dégagez les phrases qui montrent l'incertitude de la chanteuse.	35 :24 à 37 :45 (lecture de la question et travail individuel) 37 :46 à 40 :32 (correction) [3mn]
3 ^{ème} phase	40 :33 à 42 :42	507 PrS5M (en partie) à 569 PrS5M (en partie)	Pourquoi la chanteuse a des soupçons ?	40 :33 à 41 :20 (lecture de la question et travail individuel) 41 :21 à 42 :42 (correction) [1mn]
4 ^{ème} phase	42 :43 à 43 :25	569 PrS5M (en partie) à 594 PrS5M	Quelle solution lui propose-t-elle ?	Lecture de la question suivie directement par les réponses des apprenants et la correction de PrM [1mn]

L'activité 5 dure 14 :08, dont 8 :45 sont consacrées à la mise en commun des réponses rédigées par les apprenants par l'intermédiaire de l'interaction verbale en classe tandis que le temps qui reste est voué à l'écoute, à la lecture des questions et au travail individuel qui consiste à répondre par écrit aux questions de la fiche. **L'activité 5** se termine par une pause très courte précédée de la répétition d'une réponse à la demande d'un apprenant :

591 PrS5Am tu peux répéter

592 PrS5M elle va RETOURNER chez sa MERE s'il ne CHANGE PAS +++

Enfin, **l'activité 6** s'amorce par une accentuation du futur proche désignant une nouvelle écoute « la 3^{ème} » :

595 PrS5M on VA ECOUTER encore une FOIS ↑.

Ce lancement continue dans l'interaction 601PrS1M où elle leur dit de nouveau « écoutez » sans qu'elle donne une autre consigne, puis PrM refait une 4^{ème} écoute tout en demandant aux

apprenants de tourner la feuille à l'envers qui contient les paroles de la chanson pour qu'ils ne copient pas les paroles et leur demande de remplir l'exercice à trous simultanément avec la 4^{ème} écoute :

603 PrS5M : bravo + c'est TRES bien + **جّ allez-y** + mettez la feuille de PAROLES + à l'écart s'il vous plaît + **et À L'ENVERS**
 609 PrS5M : **جّ allez-y** + il y a un EXERCICE à TROUS + VOUS ALLEZ
 610 PrS5M : ECOUTER la chanson et LA REMPLIR + DEVANT VOUS.

Enfin la correction se fait juste après la 4^{ème} écoute. Cette activité se clôture par une pause à cause du bruit qui provient des apprenants des autres classes qui sont sortis dans la cour pour la récréation, ce qui signale aux apprenants de la classe la fin du cours.

Ainsi, le déroulement de la séance PrS5 est composé de 6 activités dont nous répertorions les données dans le tableau suivant :

Tableau 169 : Les activités du déroulement de la séance de PrS5

	Durée	Tours de parole	Eléments déclencheurs	Eléments de clôture	Contenu	Questions posées
Activité 1	10 :00 A 13 :42 [3mn]	12PrS5M à 30PrS5M (en partie) [18.5]	Présentatif, future proche, marqueur oral « alors »	« d'accord bon »	1 ^{ère} écoute de la chanson	« qui est la chanteuse ? » Vous connaissez quelques chansons ?
Activité 2	13 :43 à 15 :42 [2mn]	30 PrS5M (en partie) à 73PrS5M [43.5]	Futur proche Indication temporelle L'adresse à un apprenant	Pause Reprise des paroles de l'apprenant	Lire des mots difficiles et explication	« tu vas nous lire s'il te plait »
Activité 3	15 :43 à 19 :00 [4mn]	73PrS5M A 98PrS5M (en partie) [25.5]	Marqueur oral, terme incitatif, un ordre L'adresse à un apprenant	Marqueur oral « alors »	Perte de temps 2mn Le magnétophone ne marche pas. Lire des paroles de la chanson	« A16 tu vas commencer la lecture »
Activité 4	19 :01 A 29 : 44 [10mn]	98PrS5M (en partie) à 332PrS5M (en partie) / [233]	Impératif indication du support , terme d'exhortation	Evaluation positive « très bien »	Répondre à la 1 ^{ère} catégorie des questions et correction	3 exercices/ 3 questions dans le tableau 167
Activité 5	29 :45 A 43 :25 [14mn]	332PrS5M (en partie) à 594PrS5As [261.5]	Précision temporelle « avant de passer » impératif « prenez »	Pause	2 ^{ème} écoute Répondre à la 2 ^{ème} catégorie des questions puis correction	Tableau 168
Activité 6	43 :26 à 50 :00 [7mn]	595PrS5M à 647PrS5M (en partie) [51.5]	Futur proche « on va écouter » « allez-y »	Pause	3 ^{ème} et 4 ^{ème} écoutes Remplir les pointillés Correction	« complétez le texte par le mot qui manque »

L'impératif, le futur proche et les marqueurs oraux constituent les principaux déclencheurs des activités de la séance PrS5, alors que les clôtures sont signalées par des termes d'appréciation, par une reprise des paroles de l'apprenant et parfois par des pauses. Si nous essayons d'examiner le nombre d'interaction/mn dans chacune des activités, nous constatons un nombre important d'interactions, 21 par minute pour l'activité 2 parce que celle-ci consiste à faire lire la chanson sans que l'élève soit mis dans une situation de communication. De même, puisque la correction orale est réalisée après chaque exercice, cela signifie que cette fiche ne sera pas évaluée. En outre, cette séance consacrée à l'oral semble être une séance pour la compréhension de l'écrit, puisque la chanson est lue et évaluée par écrit, alors que la communication orale apparaît notamment dans la mise en commun des réponses.

Avant de passer à la comparaison des séquences du déroulement entre les deux terrains nous voudrions aborder les procédures répétées dans l'ouverture des activités. Lors du déroulement des cours de l'oral à l'école privée nous notons l'appréciation de l'enseignante et l'adresse à un apprenant. Selon Cicurel, l'appréciation de l'apprenant peut avoir de multiples formes, « *elle peut être une simple répétition de l'énoncé pour indiquer [...] qu'il est juste, [...] elle peut être un énoncé à caractère approbatif* » (Cicurel, 1990 :29), les deux formes citées apparaissent dans les interactions et constituent la clôture de plusieurs activités. De même, l'enseignante pour lancer une activité, s'adresse aux apprenants, elle les interpelle individuellement et leur demande de prendre la parole, cette attitude « *a une fonction d'encouragement à la parole* » (Cicurel, 1990 : 48) et aide l'apprenant à s'impliquer. Enfin, nous récapitulons les étapes de la démarche poursuivie par l'enseignante dans les deux cours de l'oral animés à l'école privée. Nous débutons par la séance PrS1 :

- Sensibiliser au thème *via* la question ciblant la fleur préférée
- Faire écouter la chanson
- Poser deux questions d'ordre général (musique et lexique de la chanson)
- Distribuer la fiche à remplir
- Faire écouter la chanson une deuxième fois
- Demander aux apprenants de répondre à une partie des questions
- Corriger collectivement les questions
- Faire écouter une 3^{ème} fois et une 4^{ème} fois la chanson

- Demander aux apprenants de répondre à une autre partie des questions
- Corriger collectivement
- Faire écouter une 5^{ème} fois la chanson
- Demander aux apprenants de répondre à l'exercice à trous
- Corriger collectivement.

Alors que l'enseignante durant le déroulement de la séance PrS5 suit l'itinéraire suivant :

- Distribuer les paroles de la chanson (PrS5D1)
- Faire écouter la chanson
- Poser une question d'ordre général concernant l'identité de la chanteuse
- Demander aux apprenants de lire les mots expliqués à haute voix
- Expliquer les mots difficiles en interaction avec les apprenants
- Faire lire la chanson par les apprenants
- Distribuer la fiche qui contient les questions (PrS5D3)
- Demander aux apprenants de répondre à une partie des questions
- Correction collective
- Faire écouter la chanson : 2^{ème} écoute
- Demander aux apprenants de répondre à une autre partie des questions
- Correction collective
- Faire écouter la chanson : 3^{ème} et 4^{ème} écoutes
- Demander aux apprenants de remplir l'exercice à trous
- Correction collective.

Donc, nous remarquons que plusieurs écoutes sont effectuées, qu'une fiche est distribuée dans les deux séances qui contiennent des exercices. Ceux-ci sont travaillés progressivement après les écoutes. Après avoir analysé chaque séance, puis chaque terrain au niveau du déroulement du cours de l'oral, nous passons à la comparaison entre les séances.

2.1.2.3. Comparaison du déroulement des séances du public et du privé

Afin de comparer les séances nous nous attardons sur le nombre d'activités, le nombre d'interactions ainsi que sur la durée de la séquence.

Le nombre d'activités n'est pas le même dans les 4 séances : PuS1 contient 4 activités, PuS4 renferme 3 activités, PrS1 se compose de 5 activités alors que PrS5 comporte 6 activités. La séance PuS4 présente le nombre le moins important d'activités et cela provient de l'objectif de la séance qui est l'évaluation orale sommative dont la note va paraître sur le bulletin, et cela explique pourquoi cette même séance contient le nombre le moins élevé d'interactions verbales prononcées (348 interactions) comme le démontre le tableau suivant:

Tableau 170 : Pourcentage des tours de parole dans la séquence du déroulement

Séances	Nombre d'interactions	Les interactions ou les tours de parole	Pourcentage
PuS1	479 interactions	1PuS1M (en partie) - 472PuS1As	98.6 %
PuS4	348 interactions	5PuS4M (en partie) -344 PuS4Am	97.8 %
PrS1	501 interactions	4 PrS1M R 500 PrS1M	99.2 %
PrS5	648 interactions	12 PrS5M R 647PrS5M (en partie)	98 %

Si nous examinons ce tableau ainsi que les chiffres, nous remarquons un nombre de tours de parole élevé à l'école privée avec 648 et 501 comme nombre d'interactions correspondant aux deux séances, alors que le nombre de tours de parole à l'école publique est de 348 et 479 interactions. Cela montre que **la communication est plus vive lors des cours de l'oral à l'école privée**, même si le pourcentage des interactions durant cette séquence est à peu près identique parce que cette étape constitue le noyau didactique de chaque séance et renferme la majeure partie des interactions.

Enfin, il nous reste à mettre en relief la durée du déroulement de chaque séance. Nous précisons dans le tableau suivant à la minute près, le moment du début et de la fin de la séance, sans oublier de mentionner le pourcentage de la durée de cette étape par rapport à la séance toute entière :

Tableau 171 : Pourcentage de la durée de la séquence du déroulement

Séances et durée totale	La durée en minute et en seconde de l'étape du déroulement	Pourcentage
PuS1/ 43 mn :05 sec	00 :35 à 39 : 40	90.7 %
PuS4/ 50 mn :20 sec	00 :37 à 49 :50	97.8 %
PrS1/ 44mn : 09sec	03 :21 à 44 :06	93.8 %
PrS5/ 50mn : 14sec	10 :01 à 50 :00	79.6 %

Ces pourcentages mettent en lumière la durée qu'occupe la séquence du déroulement relative au 4 cours. Les séances PuS1, PuS4 et PrS1 présentent un pourcentage de durée à peu près identique, alors que la différence est saillante dans la séance PrS5 car l'ouverture a occupé 19.9% de la totalité de la durée de la séance à cause de la défaillance mécanique qui a surgi avant la manipulation des appareils en question.

Alors, le déroulement des séances à l'école privée renferme un nombre d'interactions verbales et un nombre d'activités plus élevé que ceux des séances de l'école publique, cela prouve que la communication entre les actants de la classe est plus dynamique que celle dans les séances de l'école publique.

2.1.3. La clôture des séances

A l'école publique, la clôture de la séance PuS1 renferme des termes évaluatifs appréciatifs « bravo, très bien » ainsi que le terme de remerciement « merci » en s'adressant aux apprenants qui présentent leur feuille. De même, l'enseignante affirme après avoir été interrogée par un apprenant que la fiche d'évaluation est notée:

473 PuS1M : très bien + merci + (*elle reçoit les feuilles des apprenants*) bravo ++ écoutez pendant ne xx pas++ un stylo ↑ oui ↓xxx +++++ +++++ +++ (*elle prend un stylo pour écrire sur son cahier*)
 474 PuS1Am : Madame
 475 PuS1M : merci +++ bravo++ ++ ++++++ (*les apprenants présentent leurs feuilles sans bavardage et sans bruit*)
 476 PuS1A5 : note↑
 477 PuS1M : oui c'est noté
 478 PuS1Am : xxx.

En outre, cette clôture se termine par une interaction qui s'adresse à nous et dans laquelle elle nous explique la répartition de la note de français, tandis que les apprenants sont assis silencieusement attendant la sonnerie de la cloche pour le début du cours suivant :

479 PuS1M : xxx c'est noté, c'est 4 on a lecture 4 + Poésie 4 CO 4 CE 4 16 Français étude de texte 20 orthographe 4 24 sur 40 lecture de Texte 20 orthographe 4 16 **ع** avec 24 oui question sur 12²⁹⁵

La clôture de la deuxième séance de l'école publique PuS4 est annoncée par une question de la part de l'enseignante ayant pour but de savoir si les apprenants avaient trouvé les questions difficiles. Cette étape se termine par un vœu « à demain » précédé d'un terme de remerciement « merci », après avoir sécurisé une apprenante qui lui révèle ses difficultés de compréhension par les mots « ce n'est pas grave » :

345 PuS4M c'est difficile ↑
 346 PuS4Am Non + c'est très facile
 347 PuS4Af **أَبَا جَاءْتُكَ بِأَجْرٍ** je arrivais pas à bien entendre le dernier
 348 PuS4M c'est pas grave + merci + à demain

²⁹⁵ Elle m'a expliqué la répartition de la note du français tout en répondant à l'apprenant.

Nous récapitulons dans le tableau suivant les termes d'annonce pour les clôtures ainsi que les pourcentages relatifs à la durée de la clôture et au nombre des tours de parole exécutés :

Tableau 172 : Caractéristiques de la clôture des séances de l'école publique

	Durée et pourcentage	Nombre de tours de parole et pourcentage	Termes d'annonce
PuS1	39 :41 à 43 :05 7.9 %	473 à 479 [5 interactions] 1.2 %	Terme d'évaluation « bravo » (2fois), « très bien » Terme de remerciement « merci »
PuS4	49 :50 à 50 :20 0.9 %	345 à 348 [4 interactions] 0.8 %	Question pour savoir l'avis des apprenants Terme de ré confortation pour une apprenante Terme de remerciement « merci » Terme de salutation « à demain »

Ce tableau démontre que les deux séances se clôturent par un terme de remerciement, dans la séance PuS1 l'enseignante encourage les apprenants par 2 « bravos » alors qu'à la séance PuS4 elle termine par un vœu « à demain », sans négliger de signaler qu'un souci apparaît chez PuM pour savoir l'avis des apprenants vis-à-vis des activités orales proposées. La durée de cette étape occupe 7.9% de la totalité de la durée de la séance PuS1. Elle est plus longue que celle de la séance PuS4 et cela provient de l'attente des apprenants en train de terminer la rédaction de leurs réponses sur la fiche d'évaluation.

A l'école privée, la clôture de la séance PrS1 est imposée par les apprenants qui se mettent debout après avoir entendu le son de la cloche, ils se préparent pour sortir à la récréation. L'enseignante se trouve dans l'obligation de s'arrêter et elle nous dit : « c'est l'heure » dans l'interaction 501 PrS1M.

Quant à la clôture de la séance PrS5, elle s'annonce au milieu de l'interaction 647PrS5M par un terme incitatif « allez-y » suivi de l'indication de l'exercice à trous censé être étudié à la maison *via* l'emploi d'un futur, parce que le bruit était gênant et qu'elle se trouvait dans l'obligation de hausser la voix. C'est ainsi que la réaction des apprenants paraît non accueillante au prolongement exigé, retenir l'exercice à trous complété :

647 PrS5M [...] J^o **allez-y** ++ cet EXERCICE à TROUS sera à ETUDIER à la MAISON ++ A2 xxx
648 PrS5As QUOI ↑NON↑ xxx.

La consigne « retenir l'exercice à trous » qui vise « à *planifier et projeter le travail, les activités à venir* » (Rivière, 2008 : 53) assure tout d'abord, selon Rivière, un « rôle social » en établissant le lien entre ce qui se passe en classe et à la maison ainsi qu'un rôle pédagogique en reliant les différentes interactions dans les séances. La séance PrS5 est la seule séance qui renferme une telle consigne qui procure un prolongement et une consolidation des acquis.

Alors, les séances PrS1 et PrS4 présentent une étape de clôture qui se caractérise par une durée très courte et par un nombre minimal d'interactions, le tableau suivant met en relief leur pourcentage et les termes d'annonce :

Tableau 173 : Caractéristiques de la clôture des séances de l'école privée

	Durée et pourcentage	Nombre de tours de parole et pourcentage	Termes d'annonce
PrS1	44 :06 à 44 :09 0.1 %	501PrS1M [1 interaction] 0.1 %	Une déclaration en aparté « c'est l'heure » à cause du bruit des apprenants à la suite du son de la cloche
PrS5	50 :00 à 50 :14 0.4 %	647PrS5M (en partie) à 648PrS5As [1interaction et une partie d'une autre] 0.4 %	Terme incitatif L'emploi du futur simple pour une activité de prolongement à faire à la maison

Si nous comparons les clôtures, nous pouvons dire que celles des **séances de l'école privée** sont très courtes. Durant la séance PrS1 l'enseignante semble prise par le temps alors que durant la séance PrS5 elle termine juste à temps.

Enfin, ce qui est à remarquer au niveau de la durée des 4 clôtures, c'est que celle de l'école publique PuS1 paraît la plus longue avec un pourcentage de 1.2 % par rapport aux autres dont la durée varie entre 0.8 %, 0.1 % et 0.4 %, pour la raison mentionnée plus haut.

2.1.4. Synthèse comparative au niveau de la structure

Au niveau de la structure des séances consacrées à l'oral dans les deux terrains de notre enquête, nous mettons en lumière différents points qui parfois sont identiques parfois dissemblables.

Au niveau de **la sensibilisation** qui ordinairement se situe au début de la phase du déroulement et qui est apte à préparer les apprenants au support sonore, les séances d'oral à l'école publique exploitent **des documents iconographiques, le titre du dossier, une phrase slogan** (légende pour l'illustration) ou **des vignettes**, tous ces documents sont en relation avec le thème abordé or

la phase de sensibilisation dans les séances de l'école privée traite des sujets en relation avec la culture personnelle des apprenants comme leur avis concernant la musique, les chanteurs, les chansons et leur fleur préférée.

De plus, **l'emploi fréquent des questions** qui signalent le début des activités est **commun** aux deux terrains, elles sont aptes à signaler « *une visée stratégique* [dans la mesure où elles peuvent] *guider l'apprenant* » (Cicurel, 1990 : 33). En outre, **une progression entre les activités** est visible, une phase de sensibilisation ouvre les cours, suivie d'un support sonore ou d'un texte oralisé, sujet d'une exploitation à l'écrit. Plusieurs questions ciblent le support constituant les différentes phases d'une même activité.

Mentionnons qu'un **point divergent apparaît au niveau de l'évaluation notée**, les fiches remplies dans les deux séances de l'école publique sont ramassées pour être notées, tandis que celles remplies par les apprenants de l'école privée ne sont ni ramassées ni notées. De surcroît, les apprenants de l'école privée ont eu **le droit à la lecture des paroles de la chanson ce qui change l'objectif du cours qui devient une activité de compréhension écrite en PrS5.**

Enfin, **les supports utilisés** lors des cours de l'oral dans les deux écoles sont **multiples**, nous signalons que dans les 4 séances observées, une fiche est distribuée dans le but d'être remplie par écrit, ce qui attribue à l'écrit dans un cours consacré à l'oral un statut non négligeable. C'est ce que nous allons analyser dans la 3ème partie de cette étude macro. De même, les activités proposées exploitent plusieurs compétences, nous recensons celles qui ciblent la réception, la production orale, l'interaction et parfois celles métalinguistiques que nous abordons ci-dessous.

2.2. Les compétences orales développées

Le terme « compétence », selon le dictionnaire de pédagogie, « *désigne ce qu'un individu est capable de réaliser* » (Arénilla & al, 2000 : 54), pour Rispaïl (1998), la compétence orale dénote le savoir sur la parole, le savoir-faire ainsi que le savoir être communicatif, c'est pourquoi plusieurs composantes s'enchevêtrent au sein de la compétence orale : les compétences de réception ou de compréhension, les compétences de production, d'interaction et celle métalinguistique. Nous abordons chaque composante de la compétence orale dans les deux

terrains de notre enquête, nous débutons comme d'habitude par le secteur public avec les deux séances PuS1 et PuS4 pour passer à celles du secteur privé PrS1 et PrS5.

2.2.1. Les compétences de compréhension ou de réception²⁹⁶

Comprendre ne constitue pas une simple activité de réception comme l'affirment Cuq & Gruca (2005), parce que, accéder au sens impose la mise en œuvre des composantes sur le plan de la perception et sur le plan de l'interprétation. Plusieurs paramètres entrent en jeu quand l'apprenant essaye de déchiffrer le message : les phénomènes de l'attention et du décodage, les modes d'organisation de la mémoire, les connaissances antérieures et le caractère du récepteur, sans oublier également les processus de compréhension adoptés.

2.2.1.1. Processus de compréhension de point de vue cognitif

Le processus de compréhension se base sur deux modèles : sémasiologique et onomasiologique, comme nous avons mentionné au préalable dans la partie conceptuelle de cette présente recherche.

Dans les séances observées à l'école publique, les activités du début sont consacrées à une étape de sensibilisation ou de lancement avant l'écoute du support sonore ou du texte oralisé, ce qui signifie que l'enseignante amorce son cours par des activités susceptibles de préparer l'entrée dans le vif du sujet, le contenu de ces étapes se résume dans les deux séances de la façon suivante:

PuS1 : lecture du titre du dossier, lecture du slogan (légende) ou phrase incitative figurant à la première page du dossier et lecture des illustrations (activités 1, 2 et 3)

PuS4 : lecture des deux vignettes (activité 1)

L'enseignante essaye d'éveiller l'intérêt des apprenants, or elle ne leur demande pas de proposer des hypothèses concernant le contenu du support sonore de PuS1, elle procède pour pouvoir accéder au sens par le processus sémasiologique :

²⁹⁶ Document filmé, chanson écoutée, document lu, document enregistré.

195 PuS1M : voilà ce sont des eaux usées ++ ++ maintenant ++ en général + on va écouter un document sonore **نظّل** **quand je dis** document sonore c'est à dire ↑.

Dans l'interaction ci-dessus, PuM reprend la dernière idée relative aux illustrations qui traitent du thème de la pollution puis elle passe au support sonore leur annonçant l'écoute sans aucune question qui pourrait amener à donner des hypothèses. De même, après la première écoute du support, elle ne pose aucune question puis elle les invite à écouter une deuxième fois :

220 PuS1M : je crois x que vous n'avez rien entendu parce que vous êtes affairé d'observer ce qu'on fait alors **إكزهدن أّوّ** **considérons que ça** la première écoute **ع كبرن من لّ** **que vous n'avez rien entendu avant** on va commenter maintenant n'est-ce pas ↑.

Ajoutons aussi qu'avant la troisième écoute déroulée durant PuS1 et à la suite de la seule question posée après la 2^{ème} écoute « *vous avez entendu le bruit de quoi ?* », elle remarque que les apprenants n'ont pas bien assimilé. Elle leur dit :

262 PuS1M: [...] **إرا** **alors** une deuxième fois **ب نرغ بّ ب نرغ بّ ب نرغ بّ ب نرغ بّ** **comme je vois vous n'entendez pas très bien** écoutez alors ↓ ++ encore une fois.

A la séance PuS4, les apprenants, après avoir répondu par écrit aux questions ciblant la lecture des vignettes, sont exposés à l'écoute des dialogues oralisés par l'enseignante, celle-ci, leur transmet des directives sur la façon de répondre par écrit sur la fiche puisque cette séance vise une évaluation de la C.O.:

9PuS4M : ++ oui + MAINTENANT + voilà + ça va cinq minutes + PENDANT L'ECOUTE²⁹⁷ ↑ + c'est-à-dire vous allez à ECOUTER ++ et répondre immédiatement aux questions ++ voilà + vous avez + plusieurs questions + **إوزة** **il est écrit** PENDANT L'ECOUTE + **نظّل** **quand ça se termine** pendant l'écoute + **بّ** **c'est-à-dire** + on + ne + répond pas + ici ça c'est écrit + PENDANT L'ECOUTE + vous allez ECOUTER ↑ + et + dire si C'EST ↑ + VRAI ↑ ou FAUX ↑ ++ n'est-ce pas ↑ + en écoutant ++ vous êtes prêts ↑ ++ Mira ↑.

D'après ce relevé, nous remarquons que l'accès au sens suit la procédure sémasiologique puisque la compréhension du support sonore ou le texte oralisé « *est dépendante de la discrimination des formes* » (Carette, 2001 : 127) et le sens que « *l'auditeur ou le lecteur dégage du texte est conçu comme émanant du texte et allant vers l'auditeur ou le lecteur* » (Cuq, 2003 : 50). Donc de point de vue cognitif, dans les deux séances de l'école publique consacrée à l'oral, l'accès au sens s'effectue *via* le processus sémasiologique.

²⁹⁷ Titre d'une série des questions figurant sur la fiche d'évaluation et se trouve dans l'annexe 3, PuS4D6.

En ce qui concerne le **secteur privé**, l'enseignante essaie d'aiguiser l'intérêt des apprenants par des questions personnelles posées au début de la séance PrS1, questions concernant leur fleur préférée et leur opinion envers la musique écoutée :

4 PrS1M : d'accord طيب **bon** comme commencement ++ avant de commencer notre leçon c'est une chanson ++ comme je vous dis + elle a comme titre (*elle écrit au tableau : mon amie la rose*) + mon amie la rose d'accord ↑ bon + qui va me dire quelle est sa fleur préférée↑ + oui demoiselle↑.

En dépit de ce lancement qui pourrait donner lieu à l'établissement d'hypothèses avant l'écoute puis à leur infirmation ou à leur confirmation par la suite de la part des apprenants, l'enseignante ne pose aucune question qui assure ce pont entre la question personnelle et le contenu ou le titre de la chanson, elle explique la démarche à suivre où elle leur demande de retenir quelques mots après l'écoute :

50 PrS1M : tu aimes la tulipe ↓oui elle a une belle couleur↓ ++ bon d'accord↓ alors nous allons maintenant + après avoir vu ce que vous aimez comme fleur + + xx on va passer maintenant à écouter la chanson comme j'ai dit ↑on va écouter ++ réécouter la chanson pour se familiariser + et attention après cette écoute + on je vais poser petites questions pour voir↑ qui a retenu quelques mots + ou bien attrapé quelques mots xxx
(*Elle fait fonctionner l'appareil*).

Donc, elle adopte le modèle qui « *donne la priorité à la perception des formes du message* » (Cuq & Gruca, 2005 : 158).

En outre, lors de la PrS5, l'enseignante procède à l'écoute sans qu'elle fasse une entrée dans le thème et même les questions visant l'identité de la chanteuse et la connaissance des chansons sont posées après l'écoute. Le processus d'accès au sens lors des séances de l'oral à l'école privée suit donc également l'ordre sémasiologique, alors que le processus onomasiologique est absent dans les deux terrains d'enquête, c'est un processus qui « *consiste à faire des prévisions hypothétiques de contenus et de formes, et à chercher des indices dans le texte pour les vérifier* » (Cuq, 2003 : 50) et le sens du texte est construit par l'auditeur à partir des hypothèses.

Nous venons d'aborder le processus de compréhension de point de vue cognitif, nous l'évoquons également de point de vue pragmatique.

2.2.1.2. Processus de compréhension de point de vue pragmatique

Ce processus de compréhension pragmatique concerne celui qui écoute, son projet d'écoute ainsi que le (s) locuteur(s). Dans les deux séances de l'école publique, l'écoute constitue un moyen

indispensable non seulement pour comprendre mais aussi pour répondre par écrit aux questions de la fiche d'évaluation. Les apprenants de l'école publique semblent intéressés à l'activité orale surtout parce qu'elle est suivie d'une évaluation notée. Alors que dans le secteur privé, les apprenants savent que leur fiche, même si elle est remplie par leurs réponses durant le cours, ne sera pas sujette à une évaluation puisque dans les deux séances, dès le début, chaque fois qu'un exercice est fait par les apprenants, l'enseignante le corrige et leur demande d'en écrire la correction sur la fiche. Alors, le motif n'est pas le même dans les deux écoles, l'évaluation sommative ou formative pourrait motiver les apprenants à l'école publique.

Pour mettre en lumière le processus pragmatique, nous nous attardons sur les sujets traités durant les 4 séances ainsi que sur le type de discours exploité pour la compréhension orale. Le tableau suivant récapitule ces données :

Tableau 174 : Paramètres du processus de C.O. de point de vue pragmatique

	Thèmes du support	Le type de discours exploité	Longueur du support
PuS1	Environnement	Support sonore, enregistrement audio	7 lignes de dialogue et (en prose)
PuS4	Théâtre ²⁹⁸	dialogues oralisés, situation de face à face	18 lignes de dialogue et 2 lignes de didascalies
PrS1	La nature	Chanson, enregistrement audio.	45 vers
PrS5	Sport	Chanson, enregistrement audio.	36 vers

Nous constatons d'après ce tableau que deux types de discours sont utilisés dans les séances de l'école publique, le premier est un enregistrement audio puisé du manuel scolaire (il s'étend sur 7 lignes), tandis que le deuxième est un dialogue oralisé par l'enseignante d'une activité orale extraite d'un manuel scolaire de la classe d'EB6 et adopté dans les écoles privées (énoncé composé de 20 lignes). Puisque le manuel n'est pas adopté dans son établissement et puisqu'elle n'a pas pu avoir la cassette audio, l'enseignante lit les deux dialogues et même les didascalies (transcription dans annexe 4, PuS4D5). Lire premièrement le dialogue entre le père, l'enfant et la mère puis deuxièmement (à la suite et sans segmentation) celui qui se déroule entre le père et le professeur crée une certaine confusion en dépit de la situation de face à face qu'elle crée en lisant. Elle essaie de faire des mimiques, de hausser la voix et d'insister sur quelques paroles laissant parfois les apprenants intervenir. L'exemple ci-dessous montre comment l'enseignante

²⁹⁸ C'est le thème d'où est extrait ce texte et qui traite l'importance du théâtre dans la vie de l'homme, or l'enseignante le considère comme un sujet qui traite la vie d'ados.

essaye d'épauler les apprenants dans la C.O. par des éclaircissements sémantiques remarquant leur incompréhension :

- 48 PuS4Am : madame ++ **شُكِّتْ** **que veut dire** tranquilliser ↑
 49 PuS4M : que veut dire tranquillise... calmer ↓
 50 PuS4As : xxx
 51 PuS4M : xxx + calmer + **فِي** **dans la première** partie + **تَنْتَبِهُوا** **faites attention** + **وَأَنْتُمْ**
أَنْتُمْ
أَنْتُمْ **le père était en train de parler avec son fils** + xxx **أَنْتُمْ** **qu'est-ce**
qu'elle lui dit la mère + **أَنْتُمْ** **elle lui dit** tel père tel fils + **أَنْتُمْ** **il te ressemble** + **أَنْتُمْ**
أَنْتُمْ
أَنْتُمْ **car ta mère me disaient toujours que** + **أَنْتُمْ** **tu faisais des bêtises** +
أَنْتُمْ
en classe + **أَنْتُمْ** **maintenant** + **أَنْتُمْ** **or en réalité le garçon n'a pas fait de**
bêtises **أَنْتُمْ** **en classe** + **أَنْتُمْ** **mais parce qu'il est faible** **أَنْتُمْ** **en**
quelque **chose en langue française** + xxx + **أَنْتُمْ** **mais parce qu'il est faible** **أَنْتُمْ**
 en orthographe... 52 PuS4As : xxx
 53 PuS4M : **إِذَا** **donc** vous allez faire attention n'est-ce pas ↑ ++ **أَنْتُمْ** **allez-y** continuez
 54 PuS4Am : xxx
 55 PuS4M : xxx + ALORS ↑ + parce que c'est pas ENREGISTRE + **أَنْتُمْ** **c'est-à-dire** je vous
 explique ces phrases parce que c'est pas enregistré + **أَنْتُمْ** **c'est-à-dire** vous n'avez pas compris...
 xxx + **أَنْتُمْ** **allez-y** Ayman travaille.

Nous pouvons déduire que de point de vue pragmatique, le processus de compréhension orale lors de la séance de PuS4 pourrait rencontrer des difficultés malgré les efforts déployés par l'enseignante pour simplifier le contenu *via* l'intonation, les pauses et même parfois les ajouts explicatifs qui caractérisent la situation de face à face.

Outre la façon avec laquelle le texte de la séance PuS4 est transmis aux apprenants ainsi que sa longueur et sa particularité discursive, une difficulté thématique surgit. Si nous lisons le titre du dossier d'où sont puisés ces documents nous comprenons que le thème ne vise pas les relations de l'adolescent avec son entourage mais l'intérêt du théâtre, vu que le titre du dossier est « le lever du rideau » (annexe 3, PuS4D1). Ainsi, les dialogues oralisés visent à mettre en relief l'intérêt du théâtre dans la formation de la personnalité de l'adolescent, mais puisque ce document parle d'un adolescent, il est considéré par l'enseignante comme sujet respectant la thématique de la « vie d'ados »²⁹⁹. Le problème est que les apprenants ne paraissent pas initiés à ce moyen de divertissement ni à ce thème, « club de théâtre à l'école », c'est pourquoi elle explique cette notion en recourant à l'arabe dialectal et à une analogie :

- 320 PuS4M : alors + de quoi le professeur lui conseille-t-il ↑ + qu'est-ce qu'il va faire pour que son fils devient très fort en français ↑ + qu'est-ce qu'il lui a donné des conseils + comme QUOI ↑
 321 PuS4M : madame

²⁹⁹ La vie d'ados est le dossier 6 du livre national.

322 PuS4M : **قَالَ** **il lui a dit** pour arriver à BIEN PARLER + il faut
 ↑ 323 PuS4M : pousser à lire
 324 PuS4M : très bien + il faut lui pousser à bien LIRE + et pour arriver à écrire
 325 PuS4M : xxx
 326 PuS4M : l'inscrire où ↑
 327 PuS4M : madame madame +++ à un club
 328 PuS4M : à un club + très bien + **قَالَ** **il lui a dit** tu vas lui inscrire à un club + et ça se trouve + de théâtre + et ça se trouve à l'école + **قَالَ** **il lui a dit que chez eux** + **بِنُزَيْدٍ نَزَيْدٌ** **chez nous c'est rare.**

Nous remarquons qu'elle entame une comparaison avec le secteur privé, mettant en relief la grande chance que peuvent avoir les apprenants dans les établissements privés dans le domaine pédagogique et culturel, elle ajoute même des notions qui pourraient accentuer le sentiment de privation et d'infériorité chez les apprenants du secteur public :

330 PuS4M : + **وَرَرَّ زُفْرًا** **chaque étudiant faible** + **عَبَّكُضًا** **après l'école** **يُضَيِّبُونَ** **ils leur donnent une heure supplémentaire** + **عَبَّكُضًا** **pour les élèves faibles** + **إِذَا نَزَدْتَنَا** **à l'école** + **إِذَا نَزَدْتَنَا** **il y a des enseignants qui aiment leur donner des cours de renforcement si tu le souhaites** + **أَوْ** **alors** ++ **قَالَ** **il lui a dit** + et ça se trouve à l'école ++ **طُت** **alors [...].**

Nous pouvons conclure qu'à la séance PuS4 les apprenants se heurtent à deux difficultés : la longueur des dialogues oralisés par l'enseignante et le thème abordé. La longueur doit être mise en corrélation avec le niveau d'apprentissage de l'apprenant selon Parpette (2008) et le choix du thème doit correspondre aux besoins immédiats de l'apprenant et doit concerner également ses rapports avec ses proches et son environnement social. Or, les apprenants de cette école ne fréquentent que très rarement le théâtre, dans leur région, un seul théâtre est récemment construit dans une école privée et il est utilisé notamment pour des occasions scolaires.

En ce qui concerne les séances de l'école privée, le support sonore exploité dans les deux séances est une chanson dont la longueur varie entre 45 et 36 vers. Les thèmes sont ceux du manuel, et les apprenants après la première écoute semblent prêts à répondre aux questions posées, ils répondent unanimement. Ils veulent non seulement énumérer les mots qu'ils ont retenus après la première écoute mais l'un des apprenants a l'intention d'expliquer ce qu'il a compris, et au lieu de le laisser faire l'enseignante le bloque :

73 PrS1M : douce **بِيَالٍ** **vas-y** + bravo + d'accord ↓ est-ce que vous avez pu attraper quelques mots comme ça en passant ↑
 74 PrS1As : madame xx
 75 PrS1M : vous avez entendu Mme C dire + pas ensemble ↓ + on lève la main + oui A17 ↑

76 PrS1A17: eh ↑je sais + j'ai compris que la rose ...

77 PrS1M : d'abord ++ je veux quelques mots ↓ pas le sens maintenant +oui + quelques mots
++oui A20↑
78 PrS1A20 : il y a des rayons du soleil.

Donc, plusieurs facteurs pourraient avoir des répercussions sur le degré de l'assimilation des apprenants. Le choix des sujets, la nouveauté du thème traité et la façon avec laquelle est transmis le texte constituent des éléments qui peuvent influencer la compréhension orale dans les deux secteurs de point de vue pragmatique. Nous déduisons que cette compréhension orale est entravée durant la séance PuS4, mais ce ne sont pas les seuls processus de point de vue pragmatique et cognitif qui ont leur impact sur la C.O. mais d'autres facteurs entrent en jeu à leur tour.

2.2.1.3. Facteurs influant la compréhension orale

L'ambiance acoustique, les conditions de l'écoute et l'emplacement du cours dans la journée scolaire peuvent aussi se répercuter sur la compréhension orale des apprenants. Nos observations se sont déroulées, à l'école publique, au premier cours, alors qu'à l'école privée, elles ont eu lieu au troisième cours de la journée, juste avant la première récréation, c'est pourquoi les apprenants de l'école privée à la fin de la séance paraissaient agités et se préparaient à sortir même avant la sonnerie de la cloche, cela est à remarquer dans la clôture de la séance PrS1. Tandis que les conditions de l'écoute dans les salles des deux terrains d'enquête sont bonnes, nous notons l'étroitesse de la classe à l'école publique (annexe 7, plan de la classe, figure 15) face à la vastitude des salles de l'école privée (annexe 7, plan de la classe où est animée la séance PrS1 : figure 16 et le plan de la salle où est animée la séance PrS5 : figure 17), où l'enseignante PrM se met au milieu, à côté des apprenants pour que tout le monde la suive.

Les deux enseignantes se sont plaintes de la cassette audio (PuS1) et du CD audio (PrS1) :

213 PuS1M: alors ... **اَشْهَدُ بِاللّٰهِ اَنَّ صَدَقَ** **si Dieu permet que la voix** + ++ on va essayer
99 PrS1M : oui + vous avez raison **ألى** **parce que** le CD on a besoin de + d'un nouveau + svp ↓
on a dit ça à M. Wadih³⁰⁰ mais il paraît qu'il a oublié.

Cela souligne l'usure de ces outils. Or les avoir n'est pas simple, puisque les maisons d'édition ne les procurent que sur demande de la part de la direction, ce qui engage des procédures

³⁰⁰ Le responsable du cycle.

complexes. Nous notons que quelques écoles publiques n'ont pas du tout reçu la cassette-audio. Donc, comprendre le support sonore ou le texte lu exige de bonnes conditions d'écoute ainsi qu'une perception auditive voire même des stratégies.

2.2.1.4. Perception auditive et stratégies d'écoute

Pour pouvoir comprendre le message transmis par un support sonore ou un texte lu, la première difficulté réside dans la compréhension du sens à travers une suite de sons. Pour assimiler, l'apprenant développe deux aptitudes : la perception auditive et l'écoute. La première aptitude se développe au fur et à mesure que l'apprenant est exposé à la discrimination des phonèmes et à l'écoute des énoncés en français. Dans les **deux séances de l'école publique**, l'enseignante se trouve dans l'obligation de faire une deuxième écoute remarquant qu'à la première écoute, les apprenants n'ont rien assimilé.

A la séance PuS1, après la 1^{ère} écoute et avant de poser des questions, l'enseignante déclare vouloir faire une 2^{ème} écoute:

220 PuS1M : je crois x que vous n'avez rien entendu parce que vous êtes affairé d'observer ce qu'on fait alors **إِنَّمَا أَنتَ مُرَاقِبٌ أَوْ أَنتَ مُتَعَلِّمٌ** **considérons que ça** la première écoute **بِأَنَّكُمْ لَمْ تَسْمَعُوا** **que vous n'avez rien entendu avant** on va commencer maintenant n'est-ce pas↑.

Et même, après la deuxième écoute et devant les réponses non pertinentes des apprenants, elle décide d'une 3^{ème} écoute justifiant son geste par le fait qu'ils « n'entendent pas très bien » :

256 PuS1M : les v (*Elle essaie de prononcer la lettre v*)

257 PuS1As : les volumes

258 PuS1M : les↑

259 PuS1A17 : les volcans

260 PuS1M : les↑

261 PuS1Am : les xxx

262 PuS1M: les vagues de la mer + **إِذَا** **alors** une deuxième³⁰¹ fois **بِأَنَّكُمْ لَمْ تَسْمَعُوا** **comme je vois vous n'entendez pas très bien** écoutez alors↓++ encore une fois.

La séance PuS4, fait état de la même démarche :

11 PuS4M : [...] c'est la première écoute + ENCORE une deuxième fois + vous avez compris quelque CHOSE ↑ + je répète une deuxième fois + sans demander aucune question + voilà +[...].

³⁰¹ La 3^{ème} écoute du support sonore.

Les séances de l'école privée présentent une autre situation, après la première écoute les apprenants semblent prêts à donner des réponses. À la séance PrS1, après la première écoute, elle leur demande s'ils ont pu « attraper quelques mots » et plusieurs réponses sont données :

78 PrS1A20 : il y a des rayons du soleil
83 PrS1A9 : j'étais très belle
85 PrS1Am : plus belle
83 PrS1A9 : j'étais très belle
92 PrS1Am : on a dit mon ami la rose
94 PrS1Am : heureuse et amoureuse
100 PrS1Am : il m'a dit hier maintenant je reviendrai du ciel
103 PrS1As : xx mort
107 PrS1A2 : xx elle a dit mort.

A la séance PrS5, la question posée après la première écoute vise le nom de la chanteuse puis l'enseignante demande aux apprenants de lire l'explication des mots difficiles ainsi que les paroles de la chanson, ce qui transforme cette séance en une séance visant la compréhension de l'écrit. Ce que nous pouvons déduire de la première aptitude de perception auditive dans les deux terrains d'enquête, est que les apprenants de l'école privée sont habitués à écouter des énoncés et à les comprendre, alors que les apprenants de l'école publique ne sont pas mis d'habitude dans de telles situations. Ils trouvent alors des difficultés à saisir le sens, et leur enseignante, qui est sûre de leur incompréhension procède à une deuxième écoute sans poser aucune question de compréhension.

Nous avons évoqué la perception auditive chez les apprenants des deux secteurs, il nous reste également à analyser la deuxième aptitude qui est celle de l'écoute. Cette aptitude se caractérise selon Cuq et Gruca (2005) par ses différents types : « l'écoute de veille » afin d'attirer l'attention, « l'écoute globale » pour découvrir le sens du document, « l'écoute sélective » pour repérer certaines informations recherchées par l'auditeur et « l'écoute détaillée » afin de reconstituer entièrement le document. Multiples sont les écoutes et variées sont les informations ciblées, parce que l'apprenant selon le CECR écoute « *afin de comprendre* :

- *L'information globale*
- *Une information particulière*
- *L'information détaillée*
- *L'implicite du discours»* (CECR, 2005 : 54).

Cette compréhension qui cible les différentes facettes de la nature de l'information est offerte par les différents types d'écoute que l'enseignant peut exiger suivant les consignes formulées ou selon les questions posées. Dans ce qui suit, nous allons voir dans quelle mesure les différents types d'écoute favorisent la compréhension de l'énoncé.

Nous essayons de récapituler dans les tableaux suivants le nombre d'écoutes effectuées dans chacune des séances, les consignes ou les questions, les types d'écoute ainsi que les informations visées, sans oublier de mentionner que ce sont les consignes formulées ou les questions posées qui déterminent le type d'écoute ainsi que l'information recherchée par l'apprenant :

Tableau 175 : Types d'écoute dans les séances de l'école publique

		Consignes données ou questions posées avant l'écoute ou simultanément	Types d'écoute	Information visée
PuS1	1 ^{ère} écoute	« on va écouter un document sonore »	Ecoute veille	.....
	2 ^{ème} écoute	« je crois que vous n'avez rien entendu [...] on va commencer maintenant »	Ecoute veille	
	3 ^{ème} écoute	« c'est le bruit de quoi ? »	Ecoute sélective	Information particulière
	4 ^{ème} écoute	« emmenez-moi des informations, on va les réutiliser »	Ecoute globale	Information globale
	5 ^{ème} écoute	« écoutez pour la dernière fois parce que vous avez à retenir des mots que vous allez utiliser ici ³⁰² »	Ecoute sélective	Information particulière
PuS4	1 ^{ère} écoute	« Ecouter et répondre immédiatement aux questions ³⁰³ [...] pendant l'écoute ³⁰⁴ »	Ecoute sélective	Information particulière
	2 ^{ème} écoute	« je répète sans aucune question »	Ecoute sélective	Information particulière
	3 ^{ème} écoute	« répondez en reprenant les phrases du dialogue ³⁰⁵ [...] qu'est-ce que vous avez retenu »	Ecoute sélective	Information particulière
	4 ^{ème} écoute	« tu n'as pas répondu à aucune question je répète la lecture »	Ecoute sélective	Information particulière

³⁰² Ici signifie la fiche d'évaluation que les apprenants doivent remplir à la suite de la 5^{ème} écoute, annexe 2, PuS1D4. Les questions visent à citer les lieux, à préciser les sources de pollution, à dire si c'est vrai ou faux et à compléter une phrase par les mots convenables, cette fiche est distribuée juste avant la 5^{ème} écoute.

³⁰³ Les questions de la fiche, annexe 3, PuS4D6.

³⁰⁴ Pendant l'écoute est le titre d'une rubrique des questions, elle vise à répondre par vrai ou faux.

³⁰⁵ L'enseignante lit la consigne qui figure sur la fiche et contient 7 questions (annexe 3, PuS4D6).

Pour comprendre l'oral, l'apprenant doit accéder au sens graduellement, il essaie de comprendre le sens grâce aux directives de l'enseignant qui le guide dans la recherche des informations débutant par les informations globales pour aboutir à celles détaillées. Selon le tableau ci-dessus, dans la séance PuS1, en dépit des deux écoutes veilles effectuées pour attirer l'attention, la première question formulée par l'enseignante cible une information particulière de perception sonore, puis les questions après la 4^{ème} écoute ciblent une information globale et à la fin les questions imposent le recueil des informations particulières. Tandis qu'à la séance PuS4, l'apprenant est exposé dès le début et jusqu'à la fin à des écoutes sélectives. Or les écoutes veille et globale sont absentes parce que l'intention de l'enseignante est non pas d'offrir aux apprenants un itinéraire explicatif aboutissant à la compréhension mais elle cherche à évaluer la compréhension orale chez les apprenants.

Pour conclure, nous dirons que quand les consignes sont rédigées par écrit sur les deux fiches proposées aux apprenants nous remarquons un certain ordre dans les niveaux des difficultés des questions. Au début de la séance PuS1 où l'enseignante pose une question aboutissant à l'obtention d'une d'information particulière et devant la confusion des apprenants elle multiplie les écoutes, il semble que l'improvisation des questions peut conduire la situation didactique à une impasse. Ajoutons aussi que les questions posées sur les deux fiches ne contribuent pas à la recherche d'une information détaillée. Cela nous amène à dire qu'elles ne ciblent, selon Bloom, que les objectifs d'apprentissage de niveau simple et qui sont la connaissance et la compréhension.

Nous passons aux **séances de l'école privée**, le tableau suivant répertorie les paramètres des écoutes et leur visée :

Tableau 176 : Types d'écoute dans les séances de l'école privée

		Consignes données ou questions posées avant l'écoute	Types d'écoute	Information visée
PrS1	1 ^{ère} écoute	« on va écouter, réécouter la [...] après cette écoute, je vais poser petites questions pour voir qui a retenu quelques mots ou bien attrapé quelques mots »	Ecoute globale	Information globale
	2 ^{ème} écoute	« je vais distribuer les feuilles, il y aura un travail à faire d'accord, [...] tout le monde a reçu [...] notre travail c'est la partie C pardon la partie B ³⁰⁶ , n'est-ce pas après la première tout d'abord on doit écouter »	Ecoute sélective	Information particulière
	3 ^{ème} écoute	« on écoute [...] on est prêt [...] partie C ³⁰⁷ »	Ecoute sélective	Information particulière
	4 ^{ème} écoute	« il paraît que vous n'avez bien entendu [...] vous n'êtes pas trop concentré, voulez-vous qu'on écoute exceptionnellement une fois encore » (partie C est visée aussi)	Ecoute sélective	Information particulière
	5 ^{ème} écoute	« on va écouter une dernière fois on va écouter [...] on va ensuite remplir les exercices à trous [...] quelle est la phrase qui résume la morale »	Ecoute sélective Ecoute détaillée	Information détaillée Information implicite
PrS	1 ^{ère} écoute	« la première fois + on va écouter la chanson [...] ensuite commence le travail nécessaire et important »	Ecoute veille	
	2 ^{ème} écoute	« on va passer [...] à la deuxième écoute, à la deuxième écoute ³⁰⁸ [...] tout le monde est prêt »	Ecoute sélective	Information particulière
	3 ^{ème} écoute	« écoutez » (sans consigne)	Ecoute veille	Information globale
	4 ^{ème} écoute	« mettez la feuille de paroles, à l'écart [...], et à l'envers [...] dites-moi les paroles de la chanson [...] Il y a un exercice à trous [...] Ecouter la chanson de nouveau et la remplir, devant vous ».	Ecoute sélective	Information particulière

Nous remarquons un certain ordre au niveau des types d'écoute exigés par les consignes à la séance PrS1, nous remarquons qu'elle débute par une écoute globale, elle passe par 3 écoutes sélectives pour terminer par une écoute détaillée. Les questions ou les consignes suivent un acheminement du simple au plus difficile et permet aux apprenants de comprendre progressivement la chanson avec le plaisir de la découverte. Pourtant la séance PrS5 ne possède pas ces mêmes caractéristiques, nous remarquons que la troisième écoute est une écoute veille

³⁰⁶ Partie B, intitulée « après la première écoute » et contient une grille à remplir : le lexique des éléments de la nature, annexe 4, PrS1D1.

³⁰⁷ Partie C, titre d'une autre rubrique de questions de la fiche, elle contient 3 questions : relevez des adjectifs, donner la conclusion sur la vie de la rose et préciser que représente la rose pour le chanteur (annexe 4, PrS1D1).

³⁰⁸ « Deuxième écoute » est le titre d'une rubrique des questions qui figurent dans la fiche de l'apprenant, annexe 4, PrS5D3. Cette rubrique contient 4 questions qui visent à relever toutes les phrases interrogatives, à dégager les phrases dubitatives, à justifier les soupçons de la chanteuse et à préciser la solution qu'elle propose.

puisque le verbe consigne « écoutez » ne renferme aucune directive de travail. Mais nous ne pouvons pas oublier qu'à la séance PrS5, les paroles de la chanson sont distribuées au début de la séance et qu'en réalité toutes les écoutes sont accompagnées d'une lecture sauf la 4^{ème} où la consigne est « mettez la feuille de paroles, à l'écart ». Ce qui impose aux apprenants pour une fois tout au long de la séance d'arrêter la lecture.

Donc, la séance PrS1 respecte une progression au niveau des écoutes et des informations recueillies, alors que PrS5, basée sur la compréhension de l'écrit, en est loin. Enfin, les questions posées dans les deux fiches distribuées par l'enseignante au début des séances mobilisent plusieurs niveaux de la taxonomie de Bloom : connaissance, compréhension, application et analyse.

2.2.1.5. Les compétences de réception dans les deux écoles

Nous résumons dans les deux tableaux ci-dessous les compétences de réception développées dans les deux séances de l'oral de chaque secteur afin de les comparer et de vérifier si elles respectent les directives du manuel concernant la compétence de la compréhension orale :

Tableau 177 : Les compétences de réception orale dans les deux séances de l'école publique

	PuS1	PuS4
Compétences générales de réception	Comprendre un support sonore	Comprendre un discours oralisé par l'enseignante
Sous compétences propres à chacune des séances	<ul style="list-style-type: none"> - Préciser le sujet traité ou le thème - Savoir préciser l'origine des bruits - Faire le lien entre le bruit et le genre de pollution - Savoir préciser les noms des régions libanaises polluées - Indiquer les différents types de pollution - Préciser les différentes sources ou causes de pollution - Préciser le lien entre les poissons morts et la pollution 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les personnages et leur lien - Savoir établir le lien entre les vignettes et les dialogues oralisés - Savoir identifier l'origine de la difficulté de l'un des personnages
Sous compétences communes	<ul style="list-style-type: none"> - Préciser le cadre et le justifier - Savoir énumérer les éléments du cadre - Savoir préciser les solutions préconisées (pollution, faiblesse de l'élève). 	

Les compétences communes sont relatives au cadre spatial, à ses éléments ainsi qu'aux solutions préconisées dans les documents, alors que les autres sont en relation avec les idées relatives au thème traité. Le manuel scolaire National adopté dans ce terrain précise comme compétences pour le document exploité en PuS1 : « repérer une information et garder en mémoire des informations ». Nous pouvons constater que les questions et les activités exécutées durant la

séance PuS1 sont susceptibles de développer les compétences préconisées par le manuel. Tandis que les documents exploités lors de la séance PuS4 sont puisés d'un autre manuel.

Les séances de l'école privée exploitent une chanson dans les deux séances, le tableau ci-dessous met en lumière les compétences développées, sans oublier de signaler que les apprenants avaient le droit de lire les paroles de la chanson en même temps que les écoutes à la séance de PrS5 :

Tableau 178 : Les compétences de réception dans les deux séances de l'école privée

	PrS1	PrS5
Compétences générales de réception	Comprendre un support sonore : chanson	
Sous compétences propres à chacune des séances	<ul style="list-style-type: none"> - Répéter des mots de la chanson - Savoir établir des liens - Savoir identifier les sentiments de la chanteuse - Savoir déduire le message de la chanson - savoir déduire la morale de la chanson 	<ul style="list-style-type: none"> - Préciser les soupçons de la chanteuse - savoir identifier la solution proposée par la chanteuse
Sous compétences communes	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier le lexique propre au thème - Préciser le sujet traité ou le thème - Comprendre les idées contenues dans les chansons. 	

Les compétences qui se répètent sont relatives au lexique thématique, au sujet traité ainsi qu'aux idées directrices des chansons. En ce qui concerne les compétences orales précisées dans le manuel scolaire, elles sont « *identifier les mots clés d'un message* » pour PrS1 et « *identifier le locuteur, le destinataire et identifier le contenu du message* » pour PrS5. Alors, ces compétences sont développées *via* les activités exécutées en classe surtout que PrS5 renferme aussi des compétences métalinguistiques ciblant le système énonciatif comme nous allons le voir ultérieurement.

D'après ces deux tableaux, nous remarquons **les différentes compétences de réception et de compréhension qui se trouvent dans les séances des deux terrains d'enquête. Les deux secteurs insistent sur la précision du thème ainsi que sur les idées développées dans les énoncés. Les apprenants pour accéder au sens, essaient de percevoir l'énoncé, d'identifier et de comprendre le message linguistique, ce qui souligne leurs aptitudes perceptives, auditives, linguistiques et sémantiques (CECRL, 2005). Pourtant une seule séance PrS1 paraît viser les aptitudes cognitives** quand les apprenants ont interprété le message et formulé la morale: expliquer le lien entre la durée de vie de la rose et celle de l'être humain et déduire la

nécessité de profiter de la vie. Tout cela concerne la compétence de la réception orale, nous allons aborder dans ce qui suit la 2^{ème} compétence orale et qui est celle de la production.

2.2.2. *Les compétences de la production*

La classe constitue un lieu où plusieurs activités langagières proposées par l'enseignant sont développées par les apprenants dans un objectif précis. Dans un cours consacré à l'oral, nous recensons dans les 4 séances observées, sujettes à une analyse macro, les compétences de production orale suivantes : savoir lire un énoncé à haute voix qui constitue une activité basée sur un écrit oralisé (nous avons voulu mettre en lumière la place de la lecture en classe), savoir commenter les documents iconographiques. Nous remarquons qu'aucune consigne n'est censée développer la compétence de la formulation d'une opinion ou d'un avis personnel amenant l'apprenant à mettre en œuvre ses savoirs et ses savoir-faire linguistiques, pragmatiques et culturels en y ajoutant sa créativité.

Mais l'activité langagière qui se répète le plus dans les séances observées et qu'on ne peut pas négliger est « *lire un texte à haute voix* » (CECRL, 2005 : 73), cette lecture est exécutée par les deux acteurs de la classe. De même, nous notons que la lecture des documents iconographiques déclenchant la parole des apprenants au secteur public, sera également analysée dans cette partie. Nous débutons par les séances de l'école publique.

2.2.2.1. Les séances de l'école publique

Dans les deux séances de l'école publique, la lecture des apprenants imposée par l'enseignante fait apparaître chez eux une certaine hésitation, or cette dernière n'apparaît pas quand ils répondent tous ensemble, nous citons l'exemple suivant de la séance PuS1 :

1PuS1M: il a compris un titre + qui peut me dire quel est le titre du dossier 2↑

2 PuS1As : environnement

3 PuS1M : répète le mot A19

4 PuS1A19 : - eee

5 PuS1M : à haute voix s'il vs plaît + voix claire

6 PuS1A19 : le titre du dossier 2 +eh + environnement.

Quand l'apprenant est invité à répéter seul, il hésite et balbutie à voix basse alors l'enseignante lui demande poliment de lire à haute voix. Un autre exemple concernant la lecture, met en

lumière une prononciation erronée du phonème [e], l'enseignante corrige bien que le mot « aidons » ait été prononcé deux fois avant que l'apprenant désigné ne prononce sa phrase :

- 39 PuS1M : avant de commencer encore + regardez les illustrations +++ relevez la page +++ premièrement la couleur ↓+ on a écrit (*elle lit*) "aidons la↑+++ " qu'est-ce qu'on a écrit + en bas de la page ↑
- 40 PuS1As : aidons la planète
- 41 PuS1M : s'il vous plaît + une seule↓ A7↑
- 42 PuS1A7 : ei
- 43 PuS1M : aidons
- 44 PuS1A7 : eidons la planète bleue
- 45 PuS1M : AIDONS + AIDONS A7
- 46 PuS1A7 : aidons la planète bleue à+ se mettre ++ au +vert
- 47 PuS1M : au vert ↓+.

La séance PuS4 nous procure aussi des exemples de la lecture des apprenants. L'enseignante après avoir expliqué le terme « tranquilliser » par son synonyme « calmer » qui figure dans la question 6 (annexe 3, PuS4D6), demande à un apprenant de lire le numéro 6, il prononce incorrectement le nom « père » ainsi que l'adjectif « tranquilisé ».

- 71 PuS4M LI:S le numéro SIX³⁰⁹ + qu'est-ce qu'il y A ↑
- 73 PuS4As peur + xxx tranquille xxx
- 74 PuS4M xxx est-il tranquilisé ↑ + calmé ↑+ ou bien NON.

De même, il faudrait mentionner que plusieurs lectures sont faites par l'enseignante PuM. Outre les dialogues oralisés sujets à une exploitation de la compréhension orale, c'est elle qui lit les questions qui figurent dans les deux fiches distribuées dans les deux séances, nous citons 2 exemples de sa lecture :

- 464 PuS1M : [...] + essayez de lire cocher + parce que ce n'est pas mon écriture c'est M. L³¹⁰ qui a écrit ça + je cherche mon initiale eh xx (*elle cherche dans ses affaires mais elle n'a rien trouvé*) alors cochez les noms des lieux cités des lieux c'est-à-dire des régions il y a des lieux qui sont cités dans le document sonore oui ce sont Damour Dora Hamra Beyrouth Tripoli khaldé vous avez coché le nom des lieux que vs avez entendus dans le document +++ c'est vous qui qui va faire ça mais je lis parce que ce n'est pas clair + c'est claire l'écriture c'est claire l'écriture↑ c'est claire جَوّْ **allez-y** ++ lisez ++ oui mot لا س' il y S'il y a un mot qui n'est pas clair alors me demander vite ++ ++ la mer est polluée par choisir la réponse juste par quoi la mer est polluée par les poissons les pêcheurs les déchets et les égouts ou bien les stations d'épuration +++ qu'est ce qui pollue la mer xxx oui +++ ++++ Il y a des phrases vous allez à mettre vrai ou faux et lire les phrases et mettez s'ils sont vraies ou faux

³⁰⁹ Le numéro 6 : « le père est-il tranquilisé ? » (nous avons réécrit la question telle qu'elle figure dans la fiche, annexe 3, PuS4D6).

³¹⁰ Elle voulait dire que c'est le surveillant qui a rédigé cette fiche et non pas elle, et elle a expliqué aux apprenants et à moi que l'écriture n'est pas claire car ce n'est pas son écriture.

467 PuS1M : 4³¹¹ Complétez les phrases par le mot con convenable + le problème de↑ + de littoral↑ + de doivent provenir en partie↑ + qui ↑+ se + dans il y a des mots que vous avez entendus dans le document alors ++ complétez le texte +++ +++.

Alors, nous remarquons que la lecture des apprenants du secteur public paraît hésitante, elle contient pas mal d'erreurs et c'est l'enseignante qui lit les questions.

Ajoutons que déchiffrer le message des documents iconographiques et les décrire sont des activités que nous trouvons dans les séances d'oral à l'école publique, où les illustrations et les vignettes de bande dessinée y sont exploitées. Les apprenants apparaissent intéressés, ils proposent des réponses même si elles sont courtes, mais ils participent à l'explication et à la réflexion :

130 PuS1M : où ces poissons sont morts où ↑
131 PuS1A17 : dans l'eau
136 PuS1P : dans la rivière comment sont↑ l'eau + l'eau comment est l'eau de la rivière
137 PuS1As : polluée polluée
147 PuS1M : très bien + deuxième illustration³¹² montre quoi ↑ représente quoi ↑
148 PuS1A21 : la fumée

188 PuS4M : se trouvent-ils ↑
189 PuS4Am : dans la salle à manger
199 PuS4M : ils sont assis ↑
200 PuS4Am : devant ++ devant la table.

Après avoir abordé les compétences de production dans les séances de l'école publique nous passons à celles de l'école privée.

2.2.2.2. Les séances de l'école privée

Par contre, dans le secteur privé, la lecture des apprenants est fréquente, imposée par l'enseignante qui s'abstient de lire les questions, laissant cette charge aux apprenants. Dans les deux séances observées, elle invite les apprenants à lire, nous citons quelques exemples de PrS1 :

142 PrS1M : on va commencer avec A28 tu peux nous lire la consigne s'il te plaît ال vas-y A28
143 PrS1A28 : dégagez de la chanson des mots représentant les éléments de la nature + et classez les dans la grille

335 PrS1M: 3 + partie 3 ↓question 3 qui va nous lire la question 3 ↓ A8
336 PrS1A8 : quelle conclusion faites-vous sur la vie de la rose ↑

³¹¹ Elle a dit 4 pour désigner le quatrième exercice de la fiche mais qui est numéroté par D sur la fiche distribuée aux apprenants, annexe 3, PuS1D4.

³¹² Deuxième illustration PuS1D2.

392 PrS1M : elle se fane ↓ n'est-ce pas ↑ les pétales commencent à tomber etc + donc + la vie de la rose est très courte ↓ d'accord ↑ donc on passe à la question suivante la question 4 ↓ qui va nous lire la question 4 ↑ je vais voir A17 ++ tu peux lire la question 4 ↑ s'il te plait A17
 393 PrS1A17: que représente la rose pour le chanteur ↑.

A la séance PrS5, l'enseignante comme nous avons vu ultérieurement demande aux apprenants de lire non seulement les questions de la fiche et les mots difficiles mais aussi les paroles de la chanson, c'est pourquoi elle cherche à donner la parole à tous les apprenants afin de les impliquer tous :

- 396 PrS5M [...] ++ on pense à la question suivante + qui va nous la lire la question suivante ↑
 397 PrS5Am madame madame madame
 398 PrS5Am madame je peux ↑
 399 PrS5M non + je veux quelqu'un qui n'a pas encore parlé
 400 PrS5Am madame madame
 401 PrS5M Joelle ↑ + allez-y Joelle ↑
 402 PrS5A29 dégagez les phrases ↓ + qui montrent ↓ + l'incertitude + de la chanteuse ↓.

De plus nous remarquons que les apprenants désirent lire, ils l'apostrophent pour qu'elle les désigne. Ils vont jusqu'à réserver leur place pour lire :

- 85 PrS5M جّ allez-y Jessica CONTINUE ↑
 86 PrS5Am madame لنؤي بحد جويوننا pourrais-je lire après Jessica ↑ xxx
 87 PrS5A8 : pourquoi ↑ + pourquoi ↑ + quand tu regardes la télé + et c'est très rare + il n'y a que le football + qui t'accapares + je te le deman:de + pourquoi ↑ + pourquoi ↑ + ne me parles-tu jamais + dans ces cas-là.

Nous constatons que la plupart des lectures sont bien prononcées, mais quelques-unes paraissent lentes et poussent l'enseignante à les compléter :

- 80 PrS5A16 : + ne veux-tu jamais m'emmener avec toi ++ qui sait ↑ + qui sait ↑ + si tu es le support + le supporter de ton équipe + ou si... + ou si ailleurs + ce jour-là + tu te... + dissipes + je me demande + qui sait ↑ + qui sait ↑ + si tu mens + si tu... + ou si tud-...
 81 PrS5M : si tu dis la vérité.

Enfin, une fausse prononciation de la part de l'apprenant est remarquée. Elle est corrigée par l'enseignante, quand les mots sont nouveaux pour les apprenants. Nous recensons deux exemples autour des 2 termes « accaparer » et « soupçons » :

- 55PrS5M : n'est-ce pas ↑ + bon + il est plus adulte + et son poste exige cela ++ Pierre ↑ + quel est le troisième mot ↑
 56 PrS5A5 : acsapare ++
 57 PrS5M : acc:apare + oui ↑ + que veut dire alors + accapare ↑

513 PrS5A11 : pourquoi la chanteuse + a des + subcons
514 PrS5M : elle a des SOUPÇONS + elle a des DOUTES + pourquoi elle n'est pas CERTAINE
↑ + pourquoi elle ne le croit pas ↑.

Alors, pour lire, l'apprenant doit être capable :

- « *De percevoir le texte écrit (aptitudes visuelles)*
- *De reconnaître le graphisme (aptitudes orthographiques)*
- *D'identifier le message (aptitudes linguistiques)*
- *De comprendre le message (aptitudes sémantiques)*
- *D'interpréter le message (aptitudes cognitives)* » (CECRL, 2005 : 73).

La lecture avec ce qu'elle véhicule comme aptitudes se répète dans les deux classes observées, mais durant les cours de l'école publique, c'est l'enseignante qui lit et quand elle donne la parole aux apprenants, nous remarquons une hésitation de leur part. Alors que durant les cours de l'oral du secteur privé, les apprenants se disputent, pour prendre la parole et leurs lectures sont en général bien déclamées avec une bonne prononciation, sans oublier que l'enseignante ne lit pas, elle demande aux apprenants de lire, essayant de les impliquer tous dans cette activité.

Pour terminer, nous récapitulons les compétences de production de l'apprenant qui apparaissent dans les séances des deux écoles :

- ❖ Les séances de l'école publique
 - Savoir lire le titre et le slogan
 - Savoir lire les illustrations et interpréter les couleurs
 - Savoir interpréter le symbolisme des couleurs
 - Savoir lire les questions de la fiche proposée dans chacune des séances
 - Savoir commenter les illustrations et les vignettes.
- ❖ Les séances de l'école privée
 - Réciter des mots de la chanson
 - Savoir lire à haute voix l'explication des mots
 - Savoir lire à haute voix les paroles de la chanson
 - Savoir lire à haute voix des questions relatives à la compréhension des chansons
 - Savoir oraliser leurs réponses écrites sur la fiche des questions à haute voix.

Nous remarquons une absence complète d'une vraie production orale amenant l'apprenant à mettre en œuvre ses savoirs et ses savoir-faire linguistique, pragmatique, disciplinaire et

culturels. Les questions qui semblent mettre l'apprenant dans une situation de production est celle où il est invité à donner son point de vue. Or, cette compétence est classée dans celle de l'interaction puisque les réponses s'adressent à l'enseignante qui interagit à ses idées.

2.2.3. Les compétences d'interaction

Après avoir abordé les compétences de réception et celles de production, nous passons à celles de l'interaction. C'est uniquement dans la séances de l'école privée PrS1 que nous trouvons deux questions qui mettent l'apprenant dans une situation d'interaction, la première vise à savoir les motifs du choix de la fleur préférée de chaque apprenant et la deuxième question est celle qui amène les apprenants à donner leur point de vue vis-à-vis de la musique de la chanson écoutée. Donc, les deux compétences d'interaction rencontrées durant la séance PrS1 sont:

- Exprimer une opinion personnelle
- Comprendre l'autre et répondre.

Face à la question « *que pensez-vous de la musique ?* », les apprenants sont motivés par le fait de donner leur point de vue sur la musique. Ils l'ont trouvée « belle, attirante, romantique, triste et douce » :

- 53 PrS1Af : elle est très belle↓ romantiste↓
- 54 PrS1M : belle↓
- 55 PrS1Am : romantiste (*rire*)
- 56 PrS1M : d'accord + romantique bon A2 ↑
- 57 PrS1A2: elle xx mais Triste xxx
- 58 PrS1M : triste + elle t'incite à pleurer xxxxxx tellement xxxx
- 59 PrS1Am : la musique xxxxx
- 60 PrS1M : la musique ↑tu as aimé la musique ↑ elle est relaxante↑
- 61 PrS1As : xxx xxxx
- 63 PrS1A16 : elle est belle↓
- 64 PrS1M : tu as aimé ↑ elle est belle ↓
- 65 PrS1Af : elle est attirante↓
- 66 PrS1M : attirante
- 67 PrS1M : A20 + A1 ↑A24↑ je n'ai pas entendu ta voix↑ شى **quoi**↑ tu n'as pas aimé la musique↑ A24
- 68 PrS1A24: oui
- 69 PrS1M : tu as aimé xxx ↑ elle est très belle ↑
- 70 PrS1A24: oui
- 71 PrS1M : A3 ↑
- 72 PrS1A3 : xxx douce.

Un autre exemple de la compétence d'interaction apparaît également durant cette séance PrS1. Elle met en lumière la capacité des apprenants à interagir et à entamer une conversation avec leur enseignante sans que leurs réponses soient préparées par écrit. L'enseignante leur pose la question suivante : « quelle fleur préférez-vous et pourquoi ? ». Pour répondre, 7 apprenants prennent la parole choisissant 7 noms de fleurs : « rose, tournesol, coquelicot, gardénia, marguerite, romarin et tulipe », ils précisent le nom de la fleur et entrent en interaction avec l'enseignante, nous citons 3 exemples :

11 PrS1A3 : moi j'aime la tournesol
12 PrS1M : le tournesol
13 PrS1A3: oui car il est comme un soleil il a une forme + jolie et
14 PrS1M : sa forme est jolie ↓
15 PrS1A3: sa couleur
16 PrS1M : de couleur xx ++ [...].

Nous constatons que l'apprenant après avoir entendu la correction du déterminant donnée par l'enseignante, rectifie sa phrase et ajoute les raisons de son choix. Un autre apprenant choisit la fleur de gardénia et justifie son choix, il ne semble pas découragé par la correction de l'enseignante :

26 PrS1M : A20
27 PrS1A20 : la Gardénia
28 PrS1M : ah ↑la gardénia↓ bon pourquoi tu aimes la gardénia↑
29 PrS1A20 : car sa odeur + est belle
30 PrS1M : son odeur oui↓
31 PrS1A20: et +et + sa forme est petite↓
32 PrS1M : sa forme est petite↓ +.

Enfin, l'apprenant qui choisit le romarin procure une raison basée non pas comme les autres justifications sur l'odeur, la forme ou les couleurs mais sur une culture médicinale :

44 PrS1M : [...] ڤ vas- y A2 ↑ qu'est-ce que tu préfères↑
45 PrS1A2: j'aime le romarin ↓
46 PrS1M : ah ↑xx
47 PrS1A2: pour faire des médicaments
48 PrS1M : des médicaments+ ↑c'est une plante médicinale aussi+ Bravo ↑oui↑.

Nous pouvons dire que les apprenants expriment leurs choix et comprennent aussi les phrases prononcées par leur enseignante.

Donc, PrS1 est la seule séance du secteur privé qui développe la compétence d'interaction. Les autres séances même si elles renferment un dialogue ne contribuent pas à favoriser l'interaction, puisqu'elles sont basées sur le déchiffrement du message du document sonore ou iconographique exploités durant les cours de l'oral. Outre les compétences mentionnées, les compétences linguistiques et métalinguistiques dans les séances observées dans les deux terrains d'enquête attirent notre attention.

2.2.4. Les compétences linguistiques et métalinguistiques

Le terme métalinguistique, selon les linguistes, désigne un usage particulier du langage. Nonnon affirme dans son article « les activités de réflexion et d'analyse de l'oral », qu'on appelle fonction métalinguistique « l'activité linguistique qui prend le langage lui-même comme objet, le fait de pouvoir parler de la parole en parlant » (Nonnon, 2004 : 314). Elle ajoute que, selon le sens donné au départ par Jakobson, la fonction métalinguistique porte sur la langue et peut s'exercer sur ses différents niveaux : les unités constitutives (aux plans phonologique et syntaxique), la construction des phrases, le sens des mots. De même Cicurel, affirme que « l'activité métalinguistique réside dans ces échanges entre apprenants et enseignant par lesquels s'effectue la recherche du sens, du mot qui convient, de l'approximation, de la différenciation » (Cicurel, 1990 : 35). Dans ce qui suit, nous précisons les différentes composantes de cette compétence dans les deux champs de notre analyse. Nous procédons par celui de l'école publique.

2.2.4.1. Les séances de l'école publique

La recherche du sens du terme « l'environnement » qui est le titre du dossier, s'étend sur plusieurs répliques et pour être sûre que les apprenants ont compris, l'enseignante demande à la fin de son itinéraire explicatif la traduction en arabe :

7 PuS1M : ENVIRONNEMENT + Maintenant on parle xxx que ça veut dire environnement ↓
environnement↑ +++ chaque organisme ↓++ écoutez ++ avant de commencer qu'est-ce qu'ils ont
mis ici (Elle démontre l'illustration³¹³ qui figure dans le livre de l'apprenant) regardez
l'illustration+ montre quoi↑ + montre un ↑or-ga ...
8 PuS1A13 : un homme

³¹³ PuD1D1.

- 9 PuS1M : un homme + c'est-à-dire un organisme, n'est-ce pas ↑ **إلا! alors**
- 10 PuS1As : oui↓
- 11 PuS1M : chaque organisme + qui est entouré +++ nous sommes ici + maintenant + + nous sommes entourés de quoi ↑
- 12 PuS1A18 : de classe
- 13 PuS1As : de classe de classe
- 14 PuS1 M : de classe + des murs (*elle démontre le tableau*)
- 15 PuS1As : tableau (*les apprenants répondent en criant*)
- 16 PuS1M : mais pourquoi parler tous ensemble S.V.P. essayez de parler clairement↓ + des murs ↑ d'un tableau ↑
- 17 PuS1A16 : d'un tableau
- 18 PuS1M : oui↑ (*elle démontre par sa main tout ce qui est autour d'elle*)
- 19 PuS1As : eh + eh+ lampe lampe
- 20 PuS1M : c'est-à-dire de la lu↑ ...
- 21 PuS1As : mière
- 22 PuS1M : qu'est ce qui entre encore par la fenêtre↑ (*elle démontre la fenêtre*)
- 23 PuS1A19 : de l'air + des rideaux
- 24 PuS1M : DE L'AIR
- 25 PuS1A12 : des montagnes
- 26 PuS1M : DE L'AIR + des montagnes
- 27 PuS1A18 : des arbres
- 28 PuS1As : des arbres
- 29 PuS1M : voila **إلا! alors** chaque organisme entouré de n'importe que de l'eau + de l'air + des montagnes + des murs + des bâtiments c'est-à-dire + quoi ↑ peut-être + peut-être il est près de la plage + n'est-ce pas↑ ou bien dans un village + ou bien dans un + dans une ville + on appelle ça environnement + en arabe ça veut dire ↑
- 30 PuS1A21 : **البيئة** **l'environnement**
- 31 PuS1M : **البيئة** **l'environnement** n'est-ce pas ↑.

Nous remarquons que l'enseignante laisse la parole aux apprenants pour énumérer les éléments qui les entourent en classe afin de les acheminer à comprendre le sens du terme. Un deuxième exemple apparaît également dans la séance PuS1, lors de l'explication de la phrase incitative (slogan ou légende) qui figure sur la première page du dossier et qui est en 3 couleurs³¹⁴ : «*aidons la planète bleue à se mettre au vert* ». L'enseignante met les apprenants dans une situation de tâtonnement afin de les laisser expliquer le symbolisme des couleurs. Nous citons quelques répliques de cette recherche de sens puisque l'explication s'étend sur plusieurs interactions, de 39 à 124 :

- 39 PuS1M : [...] " qu'est-ce qu'on a écrit + en bas de la page ↑
- 47 PuS1M : [...] + vous savez que ce titre est écrit en deux couleurs + n'est - ce pas↑
- 48 PuS1As : oui↓
- 49 PuS1M : en trois encore ↓ + que signifie la couleur rouge + la signification de la couleur rouge ↑ c'est quoi ↑
- 57 PuS1M : la couleur bleue + c'est la couleur de quoi ↑ la signification ↑
- 70 PuS1M : quelle est la signification de la couleur verte ↑ regardez
- 74 PuS1M : voilà + il prend la plus petite partie + la couleur verte ↓

³¹⁴ Aidons la planète (en couleur rouge) bleue (en couleur bleue) à se mettre au (en rouge) vert (en couleur verte).

109 PuS1M : mais vous savez ↓ la couleur verte prend la plus petite partie de ça c'est à dire + c'est à dire ↑ c'est à dire ↑
 110 PuS1M: xxx
 111 PuS1Am : il y a ↑
 112 PuS1A13 : il y xx est déboisement
 120 PuS1M : pour construire des maisons + pour faire passer des rues **قُ** c'est à dire construire ou bien pour faire passer xx ou bien des xx c'est à dire c'est la ... qui a fait ça ↑
 124 PuS1M : c'est la main de l'homme ↑ bravo, la main de l'homme et l'environnement la nature a xxx ou bien a détruit la nature au Liban **طت d'accord.**

Nous précisons les phases dont est composé ce parcours sémantique :

- Elle demande à un apprenant de lire la phrase.
- Elle étudie avec les apprenants le symbolisme des couleurs.
- Elle étudie avec eux les proportions de chaque couleur dans la phrase (selon le nombre des mots de la même couleur).
- Elle met en lumière l'idée de déboisement.
- Elle arrive à la fin à l'idée de la destruction de la nature par l'homme.

En outre, les apprenants essaient de préciser le sens, de donner des synonymes à la demande de l'enseignante :

183 PuS1M : eau polluée **قُ** c'est à dire ↑
 184 PuS1A14 : l'eau des déchets .

De même, ils essaient de répéter l'explication de l'enseignante, celle-ci débute sa phrase et les invite *via* une pause ou *via* l'intonation, à continuer par le mot sur lequel elle insiste et veut qu'ils mémorisent :

373 PuS1M : alors avant de commencer encore ++++ il nous a + vous avez compris que + les deux plages de Beyrouth sont les PLUS attaquées que ça veut dire les plus attaquées ↑
 374 PuS1As : les plus Xxx
 375 PuS1M : les plus polluées très bien **قُ** c'est-à-dire au Liban les plages de Khaldé et de Dora ce sont les plages les PLUS attaqués c'est-à-dire les plus...
 376 PuS1As : les plus polluées

446 PuS1M : **أغيد** le littoral bravo xx sur le littoral alors en attendant que le gouvernement libanais construit des stations d'épuration sur tous les sur tous les ↑ (*elle écrit au tableau : le littoral*)
 447 PuS1A18 : littoral.

Ce procédé qui consiste à continuer la phrase de l'enseignante de la part des apprenants est celui de la co-locution y est assez récurrent.

De même, nous remarquons que les apprenants répètent les informations données par l'enseignante, cette répétition constitue une « *stratégie compensatoire* » (Parpette, 2008 : 225) et

permet à l'enseignant dans l'apprentissage linguistique de « focaliser l'attention de l'apprenant sur l'objet de négociation » (Faraco, 2002 : 115) :

282 PuS1M : par les la fumée des ↑des é-chap-pements
283 PuS1As : des échappements

294 PuS1M : vague de la mer les vagues de la mer
295 PuS1As : les vagues de la mer.

Enfin, les apprenants avouent leur ignorance et posent la question moyennant l'arabe dialectal :

48 PuS4Am : madame ++ ما تقولين **que veut dire** tranquilliser ↑ 75
PuS4Am : madame ما تقولين **que veut dire**... difficultés↑.

Nous récapitulons les compétences métalinguistiques qui sont développées par l'enseignante durant les cours de l'oral à l'école publique et qui sont :

- Savoir donner des synonymes
- Savoir suivre une recherche de sens
- Savoir répéter
- Savoir son ignorance.

2.2.4.2. Les séances de l'école privée

Multiplés sont les compétences développées au niveau métalinguistique durant les cours de l'oral animés à l'école privée. Nous procédons par la précision des adjectifs qui qualifient « la rose » :

271 PrS1A9 : belle ↑
273 PrS1Am : heureuse
275 PrS1Af : amoureuse ↑
279 PrS1Am : la plus belle xxx
281 PrS1A9 : madame morte xxx.

De surcroit, classer les termes dans les champs lexicaux convenables se répète dans les deux séances de l'école privée, le premier exemple met en lumière la classification des termes selon les éléments de la nature :

117 PrSA9 : le soleil et la lune c'est avec la terre
119 PrS1Am : avec la feu le soleil xxx xxx
180 PrS1M fleur ↓oui pourquoi pas c'est sur le terre↑
177 PrS1M jardin ↓c'est très bien voilà jardin dans l'élément terre oui A3
172 PrS1Am : poussière c'est dans l'air↑
185 PrS1M : dans eau ↑
186 PrS1Am : rivière ↑
187 PrS1Am : fleuve.

Le deuxième exemple consiste à préciser le champ lexical du sport :

135 PrS5M : qui va lire le champ lexical de sport ↑ xxx
145 PrS5A20 : penalty

139 PrS5A25 : football
159 PrS5A7 : coup de pied
155 PrS5A17 : champion
151 PrS5A18 : supporter (*prononciation du mot en français*)
163 PrS5A14 : ballon.

Ajoutons aussi que préciser les indices d'énonciation dans la chanson « la partie de football » est demandé, voilà quelques exemples :

215 PrS5M : quels sont les INDICES qui sont utilisés
220 PrS5A1 : m apostrophe
231 PrS5Am : je
222 PrS5Am : Dalida
238 PrS5Am : tu
241 PrS5M : qui est le je + qui est la personne qui parle ↑
242 PrS5As : Dalida.

De même, trouver une comparaison fait partie des activités à effectuer lors de la séance PrS5 :

323 PrS5Am : le laisser comme un oiseau sur une branche
327 PrS5Am : comme un oiseau sur une branche
331 PrS5Am : mon cœur pour un gros ballon.

N'oublions pas non plus que les types de phrases sont aussi visés dans la chanson exploitée à la séance PrS5, les apprenants doivent relever les phrases interrogatives et identifier les phrases dubitatives, nous mentionnons quelques exemples :

375 PrS5A28 : n'y a-t-il + que le foot-ball + qui t'intéresse
373 PrS5A18 : pourquoi + ne me parles-tu + jamais + dans ces cas-là ↑
369 PrS5Am : pourquoi + me laisse + comme + un oiseau + sur une branche
443 PrS5A26 : Eh Eh + qui sait ++ si tu mens + ou si tu dis la vérité
452 PrS5A22 : qui sait + qui sait + si tu le supporter de ton equi-.

Enfin les apprenants sont capables de demander une explication, de revendiquer une répétition d'une écoute de la chanson et même qu'ils affichent la capacité de réciter une règle de grammaire comme le montrent les exemples suivants :

404 PrS5Am : madame que veut dire incertitude ↑
201 PrS1Am : madame tu peux répéter ↑
202 PrS1Am : madame tu peux répéter ↑
488 PrS5Af : dans les phrases interrogatives + le verbe vient avant le sujet.

Donc, nous récapitulons les compétences métalinguistiques dans les cours de l'oral à l'école privée, elles sont :

- savoir préciser les adjectifs
- savoir identifier le champ lexical relatif à un thème
- savoir relever les phrases interrogatives et dubitatives
- savoir réciter une règle de grammaire
- savoir identifier une comparaison
- savoir répéter et demander de répéter
- savoir demander une explication.

Les compétences linguistiques et métalinguistiques développées pendant les cours de l'oral à l'école privée sont plus nombreuses que celles à l'école publique.

2.2.5. *Synthèse comparative au niveau des compétences de l'oral*

Cette analyse macro visant des 4 séances d'oral met en lumière, au niveau des 4 compétences orales, un développement disproportionné. **La compétence de réception orale est la plus développée dans les deux secteurs** au moyen de deux chansons exploitées au secteur privé, *via* un support sonore et deux dialogues oralisés au secteur public. Cela nous laisse constater que la chanson est le seul support authentique alors que les autres sont fabriqués comme nous avons mentionné dans les analyses des supports.

Ajoutons que **l'écrit oralisé, la lecture, apparait dans les deux secteurs or la lecture des apprenants du secteur privé se caractérise par une bonne déclamation et par une certaine fluidité.** Nous remarquons également **l'absence d'une activité de production orale** mettant l'apprenant dans une position de créativité verbale, il n'est introduit que dans des situations de prise de parole se basant sur un support écrit. **Quant à la compétence linguistique et métalinguistique,** elle a sa place dans les deux champs d'analyse, mais avec un niveau de **développement plus important dans le secteur privé.** Enfin, **la compétence d'interaction** est absente lors des cours de l'oral animés dans l'école publique. Cette compétence **apparaît timidement pendant les cours de l'école privée notamment à la séance PrS1** où les apprenants interagissent avec l'enseignante autour d'un sujet d'ordre personnel en relation avec le thème et la musique.

Néanmoins, si la réception orale est la compétence la plus développée durant les séances observées et choisies pour notre analyse macro, est-ce que les démarches suivies par les enseignantes en classe contribuent à l'acquisition des savoirs et des savoirs faire à l'oral ?

Nous nous référons aux principes préconisés par Oxford 1993 (cité par Cornaire, 1998 : 158). concernant les conditions de réussite de l'enseignement de la compréhension orale. Tout d'abord **l'authenticité des supports choisis est respectée dans les supports exploités à l'école privée, alors que la préécoute, visant la proposition d'hypothèses n'est pas effectuée dans les deux terrains malgré la lecture des documents iconographiques durant les séances de l'école publique.** Les illustrations et les deux vignettes sont aptes à préparer l'apprenant au lexique thématique mais les questions posées le limitent la lecture sans stimuler ses connaissances antérieures et sans lui laisser le temps de réfléchir pour trouver l'objectif du texte qu'il se prépare à entendre. De plus, **la visibilité des vignettes n'est pas assurée,** l'enseignante colle au tableau deux vignettes de petite taille qui ne permettent pas aux apprenants de mieux comprendre.

Ajoutons aussi, le contenu du texte « *doit être intéressant et motivant pour les apprenants* » (Oxford 1993, cité par Cornaire, 1998 : 158).), les thèmes traités, puisés de leur manuel scolaire et respectant les données du curriculum, intéressent les apprenants (nature (PrS1), sport (PrS5) et environnement (PuS1)), sauf celui de la séance PuS4 où le thème est considéré comme « la vie d'ados » par l'enseignante, tandis que l'intérêt de ce support est de mettre en lumière le rôle du théâtre. Cette **oscillation thématique n'est pas fructueuse pour les deux acteurs de la classe, le premier déploie beaucoup d'efforts pour transmettre le message et les apprenants ne se sentent pas concernés** par le thème et par conséquent loin de la compréhension orale en classe et loin de l'objectif communicatif qui constitue une condition de réussite primordiale dans chaque séance consacrée à l'oral.

Nous ne pouvons pas négliger non plus l'intérêt **des trois phases qui caractérisent l'élaboration des activités de compréhension orales : la découverte, la systématisation et l'utilisation.** Mais puisque la séance PrS5 est basée sur la compréhension de l'écrit et si PuS3 est basée sur l'évaluation à l'écrit de la réception orale, nous pouvons dire que dans ces deux séances les trois phases n'existent pas. Or, les autres séances observées PuS1 et PrS1 renferment

ces phases. La séance PuS1 contient les deux premières phases, l'enseignante clôture son cours par une évaluation et non pas selon Carette (2008) par l'utilisation de la compréhension des apprenants pour réaliser une activité. Tandis que la **séance PrS1** renferme un tel investissement quand **les apprenants sont amenés à remplir l'exercice à trous qui contient la plupart des idées de la chanson et sont amenés à le corriger collectivement avec leur enseignante.**

Enfin, tout cela nous met devant une réalité que nous ne pouvons pas nier : **les apprenants du secteur public paraissent embarrassés dans une situation de production orale alors que les apprenants du secteur privé ne le sont pas**, ces derniers sont mis dans des situations aptes à développer leurs compétences orales, ils paraissent motivés et bien formés au niveau métalinguistique. Mais dans les deux secteurs et dans les quatre séances, les deux enseignantes recourent à l'écrit à plusieurs reprises et dans différents moments, ce qui attribue à l'écrit une place privilégiée que nous allons étudier ci-dessous.

2.3. La place de l'écrit

Sylvie Plane considère que l'oral et l'écrit sont « *souvent pensés en terme de concurrence ou de soumission : concurrence, comme si l'école devait choisir entre enseigner l'oral ou enseigner l'écrit ; soumission, comme si tout ce qui avait trait à l'oral devait avoir pour référence l'écrit* » (Plane, 2015 : sitographie). Cela est valable non seulement pour un contexte où le français est une langue première mais aussi pour le contexte libanais où le français est langue seconde. Nous référons aux paroles de Garcia-Debanc qui aborde ce sujet :

« l'oral apparait très rarement seul, il est presque toujours mis en relation avec un écrit, ce qui invite à prendre en compte :

- *Le rapport à l'écrit : pas d'écrit/ écrit à lire / à produire.*
- *La nature de l'écrit : schéma/ tableau/ notes/ texte.*
- *Le moment où l'écrit intervient : avant l'oral/ entre deux phases orales/ après l'oral »* (Garcia-Debanc & al, 2004 : 255).

Dans les deux terrains d'enquête choisis au Liban où le français n'est pas la première langue, l'écrit apparait dans les quatre cours de l'oral. Les apprenants y sont amenés à exécuter des tâches à l'écrit : lecture d'un texte, lire ce qui est écrit au tableau, répondre par écrit aux exercices de la fiche d'évaluation, lecture des illustrations ou des vignettes. Nous analysons ci-

dessous le rapport à l'écrit, la nature de l'écrit ainsi que le moment où l'écrit intervient dans les deux terrains d'enquête.

2.3.1. *Les séances de l'école publique*

Nous procédons à notre analyse macro relative à la place de l'écrit dans les deux séances de l'école publique.

2.3.1.1. La séance PuS1

Dès la première interaction de la séance PuS1, l'allusion à l'écrit du manuel apparaît *via* la phrase impérative « *ouvrez vos livres* » et l'interrogation « *qui peut me dire quel est le titre du dossier 2* » :

1PuS1M: écoutez avant de commencer ↑ ouvrez vos livres à la page + dossier 2↓ +++ il a compris un titre + qui peut me dire quel est le titre du dossier 2↑.

L'exhortation à la lecture du titre du dossier « l'environnement » est suivie également d'une autre qui consiste à lire la phrase qui figure sur la page du dossier 2 « *Aidons la planète bleue à se mettre au vert* », légende de l'illustration (PuS1D1). Ensuite vient la lecture des illustrations qui se classe dans les activités de réception de l'écrit (PuS1D2). Cette réception écrite est présente *via* l'écriture au tableau, puisqu'en expliquant, l'enseignante recourt à cet outil pédagogique pour énumérer les sources de la pollution et pour tracer une ligne essayant de schématiser le littoral libanais afin de localiser les régions citées dans le support sonore (PuS1D5) et pour traduire le sens du terme « les égouts ».

Or par rapport à l'écrit produit, les apprenants à la fin de la séance sont amenés à remplir une fiche d'évaluation de la C.O., afin de vérifier l'assimilation du message transmis par le support sonore et afin d'être notés.

Après avoir présenté le rapport à l'écrit dans la séance PuS1, nous abordons la nature des supports. Les illustrations, le titre et la phrase slogan du dossier ne sont pas les seuls supports écrits, il existe pareillement les termes et le schéma tracé au tableau ainsi que la fiche d'évaluation. Alors que le moment où l'écrit intervient est mentionné dans le tableau suivant qui précise sa manifestation selon les subdivisions séquentielles de la séance :

Tableau 179 : Le moment de l'écrit dans PuS1

PuS1	Ouverture	Activité 1	Activité 2	Activité 3	Activité 4	Activité 5	Clôture
Moment	Ouvrir les livres	Lire le titre du dossier	Lire le slogan	Interpréter les illustrations	Expliquer le document sonore en recourant à l'écriture au tableau	Répondre par écrit aux questions posées dans la fiche	..........

L'écrit est dispersé dans toute la séance, il constitue le point de départ pour l'expression orale soit en interprétant le titre soit en commentant la phrase figurant dans le manuel, il déclenche la parole *via* les illustrations à commenter, il accompagne la consolidation des acquis par les apprenants avec les précisions apportées par écrit au tableau.

2.3.1.2. La séance PuS4

Dès la première interaction à l'ouverture, l'enseignante désigne le document exploité « la feuille » :

1 PuS4M qui n'a pas eu une feuille ↑ xxx +++ ALORS + c'est interdit de lire ↓ [...].

Elle distribue à chacun une feuille, celle-ci contient des exercices ciblant la C.O. d'un texte oralisé. Puis, elle colle au tableau deux feuilles qui contiennent deux vignettes munies de bulles qui doivent être observées et interprétées par les apprenants. Par la suite, la compréhension orale des deux dialogues oralisés par l'enseignante est évaluée *via* la fiche d'évaluation qui devrait être remplie par écrit. En outre, la nature de l'écrit dans cette séance est une bande dessinée et une fiche à remplir. Enfin, le moment de l'intervention est précisé dans le tableau suivant qui indique le moment en fonction des activités :

Tableau 180 : Le moment de l'écrit dans PuS4

PuS4	Ouverture	Activité 1	Activité 2	Activité 3	Clôture
Moment	Distribuer les fiches d'évaluation	Observer les illustrations et répondre aux questions de la fiche	Répondre par écrit aux questions de la fiche à la suite de l'écoute du document oralisé	Lire de nouveau les illustrations pour la correction	.....

L'écrit dans cette séance apparaît à travers les vignettes et la fiche à remplir. C'est un élément qui aide à comprendre la situation d'énonciation ainsi que les circonstances des dialogues oralisés par l'enseignante. Or, la fiche distribuée au début de la séance est conçue pour évaluer

les apprenants au niveau de la C.O., cette évaluation est notée. Enfin, l'écrit apparaît comme un appui à la 3^{ème} activité, l'enseignante PuM démarre sa correction en se basant sur les données écrites figurant dans les vignettes collées au tableau. Donc, cette séance est vouée à l'évaluation de la compréhension orale par l'écrit, alors que la correction *via* l'interaction orale s'est déroulée plus tard.

Nous répertorions dans le tableau suivant l'écrit à lire et à produire, dans les deux cours de l'école publique : PuS1 et PuS4.

Tableau 181 : L'écrit dans les séances de l'école publique

	Ecrit / réception (lire)	Ecrit / production (écrire)	Nature de l'écrit	Moment où l'écrit intervient
PuS1	Titre du dossier		Texte	1 ^{ère} activité
	Phrase slogan du dossier		Texte	2 ^{ème} activité
	Lecture des illustrations		Illustrations	3 ^{ème} activité
	Lecture des notes au tableau		Termes et schémas écrits au tableau	Lors de l'explication, 4 ^{ème} activité
	Lecture de la fiche	Fiche d'évaluation	Exercices	5 ^{ème} activité
PuS4	Lecture des deux vignettes Lecture de l'exercice	Fiche d'évaluation	Bande dessinée exercices	Au début de la séance 1 ^{ère} activité
		Fiche d'évaluation	Exercices	2 ^{ème} activité
	Lecture des vignettes pour la correction			3 ^{ème} activité

Dans les deux séances, les apprenants sont amenés à produire à l'écrit en répondant aux questions posées dans la fiche distribuée. La réception écrite revêt plusieurs formes, elle consiste à lire les illustrations, les vignettes, le titre ainsi que les termes écrits au tableau durant l'explication. En outre, la nature de l'écrit semble variée, nous constatons la présence des illustrations, des vignettes, du texte, des exercices ainsi que des termes écrits et un schéma tracé au tableau. De plus, le moment où l'écrit intervient durant la séance de l'oral ponctue à plusieurs reprises le déroulement, on le remarque dans toutes les activités. Enfin, répondre par écrit aux questions de la fiche est exécuté soit à la fin de la séance PuS1 soit au début de la séance PuS4.

2.3.2. Les séances de l'école privée

L'écrit a sa part dans les séances de l'école privée, nous débutons par l'analyse de la séance PrS1 puis PrS5.

2.3.2.1. La séance PrS1

L'écrit dans la séance PrS1 est produit et lu par les apprenants. Ils sont invités à lire le titre de la chanson que l'enseignante a écrit au tableau, « mon amie la rose ». C'est la réception de l'écrit qui va déclencher la parole des apprenants, ils sont amenés à répondre à une question personnelle, « *quelle fleur préférez-vous ?* »:

4 PrS1M : d'accord طيب **bon** comme commencement ++ avant de commencer notre leçon c'est une chanson ++ comme je vous dis + elle a comme titre (*elle écrit au tableau : mon amie la rose*) + mon amie la rose d'accord ↑ bon + qui va me dire quelle est sa fleur préférée↑ + oui demoiselle ↑.

Puis, de nouveau l'écrit apparaît après la deuxième écoute de la chanson, quand les apprenants sont censés travaillés en binôme pour remplir la fiche distribuée, celle-ci cible l'exploitation de la chanson (PrS1D1). Lire et remplir la fiche, cet acte se répète 3 fois après les trois écoutes de la chanson, pourtant tout au long de l'explication et de la mise en commun du travail des apprenants, l'enseignante écrit au tableau les mots sur lesquels elle veut insister pour mieux les expliquer, ils peuvent être des mots nouveaux comme « tombe, nues, rosée »:

161 PrS1A: dans le to↑

162 PrS1M: Ah أل **non** je vais te dire ↓montrer ↓dans la tombe↑++ on écoute↑

163 PrS1Am: madame↑ خيها **laisse la**

164 PrS1M: on écoute + alors + la tombe (*elle écrit au tableau le mot tombe*) lorsque quelqu'un meurt à la fin on le met dans une tombe.

Le tableau aide l'enseignante à canaliser la pensée des apprenants parce qu'elle écrit les 4 éléments de la nature, titre du tableau lexical à remplir :

144 PrS1M : بال **allez-y** vous avez compris la consigne dégagez des mots qui représentent les éléments de la nature vous avez la grille les 4 éléments + terre + eau + l'air et + le feu n'est-ce pas + ↑ بال **allez-y** (*elle écrit au tableau*) ++ qui a trouvé dans l'élément terre↑.

Afin d'éclaircir l'orthographe d'un terme qui peut induire l'apprenant en erreur, elle recourt à l'écriture au tableau :

294 PrS1M : أل **non** EPANOUIE↓ non pas évanouie ↑d'accord↓ (*elle écrit épanouie au tableau*).

Enfin, elle écrit au tableau aussi la plupart des termes qui manquent dans l'exercice à trous (PrS1D1, suite). Outre l'écriture au tableau, PrM demande aux apprenants de lire à haute voix les questions :

335 PrS1M: 3 + partie 3 ↓question 3 qui va nous lire la question 3 ↓ A8

392 PrS1M : [...] donc on passe à la question suivante la question 4↓ qui va nous lire la question 4 ↑ je vais voir A17 ++ tu peux lire la question 4↑ s'il te plaît A17 ↓.

Nous avons donc remarqué que la nature de l'écrit est variée. Nous constatons l'utilisation du texte écrit au tableau ainsi que la fiche d'exercices. Tandis que le moment où intervient l'écrit dans ce cours, nous le résumons dans le tableau suivant :

Tableau 182 : Moment de l'écrit dans la séance PrS1

PrS1	Ouverture	Activité 1	Activité 2	Activité 3	Activité 4	Activité 5	Clôture
Moment de l'oral	Ecrire au tableau le titre de la chanson	..... ..... .....	Lire les questions de la part des apprenants Ecrire au tableau de la part de l'enseignante Répondre par écrit sur la fiche Corriger	Lire les questions de la part des apprenants Ecrire au tableau de la part de l'enseignante Répondre par écrit sur la fiche Corriger	Lire les questions de la part des apprenants Ecrire au tableau de la part de l'enseignante Répondre par écrit sur la fiche Corriger	.....

L'écrit est absent à l'ouverture, à la clôture ainsi qu'à l'activité 2, alors qu'il paraît répétitif dans les activités 3,4 et 5 : lire, écrire au tableau, répondre et corriger.

Donc, l'écrit constitue un élément déclencheur au début *via* le titre qui côtoie le support sonore. L'écrit constitue pour l'enseignante un moyen pour consolider les acquis, un moyen pour éclaircir l'orthographe des mots ainsi qu'un appui pour organiser la pensée. De plus, les questions posées sont d'ordre lexical et sémantique (QROC, grille à remplir et exercice à trous) elles sont sujettes à un travail en binôme et d'un autre en groupe. Quant à la fiche, elle n'est pas ramassée mais corrigée collectivement en classe.

2.3.2.2. La séance PrS5

La séance PrS5 s'ouvre avec la distribution des feuilles photocopiées aux apprenants, dès les premiers instants de la séance, les apprenants reçoivent les paroles de la chanson à exploiter :

1 PrS5M un papier à chacun xxx.

De plus, lors de la première écoute, les apprenants qui possèdent entre leurs mains les paroles de la chanson transcrite sur la feuille distribuée au début de la séance, ont accès aussi à la lecture des paroles projetées simultanément sur le grand écran avec l'émission de la chanson. Ajoutons aussi que l'écrit apparaît *via* la lecture non seulement des mots difficiles (PrS5D2) mis aussi de

la chanson elle-même par les apprenants. Ils la lisent à tour de rôle selon le nom que l'enseignante prononce lui autorisant ainsi la prise de parole :

75 PrS5M : en ATTENDANT ↑ ++ en ATTENDANT ↑ ++ ALORS + A16 tu vas commencer la lecture xxx

83 PrS5M : tu lis s'il te PLAÎT

85 PrS5MJ^o : **allez-y** Jessica CONTINUE↑.

Ajoutons aussi que les apprenants sont invités à lire les exercices qui figurent dans la fiche distribuée, à répondre par écrit sur la fiche puis à corriger après une mise en commun avec l'enseignante :

109 PrS5M tu as entendu THOMAS ↑ ++ **J^o allez-y** PREMIER exercice + xxx
tu vas nous lire s'il te plaît la PREMIERE ECOUTE

135 PrS5M : qui va lire le champ lexical de sport ↑ xxx

177 PrS5M voilà + avec TOI ↑ + on va demander à A20 + A20 + tu vas nous lire la partie b de... de cette... + question + lis s'il te plaît ↑

140 PrS5M : voilà FOOTBALL ↑ + tout le monde a écrit FOOTBALL ↑

181 PrS5M très bien ↑ + **J^o allez-y** + RÉPONDEZ devant vous ↑ + avant de FAIRE ↑
la mise en commun ++ INDICES + de PERSONNES utilisées + et qui +
remplacent
+ ils.

Dans cette séance, l'emploi des dérivés du verbe « lire » est récurrent, nous trouvons : « tu vas nous lire » dans les interactions 30PrS1M, 109 PrS1M, 510 PrS1M, « qui va lire » dans les interactions 135PrS1M, 294PrS1M, 569 PrS1M et « tu vas commencer la lecture » dans 75 PrS1M.

PrM demande aux apprenants de lire et elle vérifie s'ils ont corrigé par écrit:

590 PrS5M TOUT LE MONDE a écrit la REPONSE ↑.

Parmi les questions posées qui sont d'ordre lexical, sémantique, stylistique, syntaxique et grammatical, nous trouvons des questions fermées, le QROC et un exercice à trous. Ce dernier est le seul qui soit fait sans que les apprenants consultent la transcription des paroles de la chanson. L'enseignante leur demande que la feuille soit retournée quand ils remplissent l'exercice à trous :

607 PrS5M tout le monde + **ق^o toi** Elie Ibrahim + tu m'as entendu ↑ ++ feuille des paroles
A L'ENVERS + A L'ENVERS.

Par rapport à la nature de l'écrit, nous remarquons l'emploi du texte à lire renfermant les paroles de la chanson et une fiche d'exercices à remplir. Donc l'écrit apparaît à des moments divers, le tableau suivant met en lumière l'omniprésence de l'écrit dans cette séance :

Tableau 183 : Moment de l'écrit dans la séance PrS5

PrS5	Ouverture	Activité 1	Activité 2	Activité 3	Activité 4 et Activité 5	Activité 6	Clôture
Moment de l'oral	Distribuer les paroles de la chanson	Ecouter en lisant les paroles de la chanson	Lire les mots difficiles expliqués	Lire les paroles de la chanson	Lire les exercices de la fiche Répondre aux exercices Corriger par écrit	Répondre à l'exercice à trous par écrit et le corriger	A étudier l'exercice à trous à la maison

Donc, dans cette séance supposée être consacrée à l'oral, c'est l'écrit qui prime, malgré le fait que le nombre d'interactions qui y figurent est très élevé. Cela provient du nombre d'apprenants qui ont lu et de ceux qui ont participé. L'écrit constitue la base des activités de cette séance, nous constatons l'exploitation de la réception écrite, de la production écrite et de la lecture.

Enfin, résumer la place de l'écrit dans les deux séances de l'école privée semble indispensable, nous répertorions tous les paramètres relatifs à la place de l'écrit dans les deux séances d'oral :

Tableau 184 : L'écrit dans les séances de l'école privée

	Ecrit / réception (lire)	Ecrit / production (écrire)	Nature de l'écrit	Moment où l'écrit intervient
PrS1	Titre de la chanson		Texte au tableau	Au début de la séance
	Des termes et une phrase de la chanson		Texte au tableau	Durant l'explication (activité 1)
	Lecture des exercices	Fiche d'évaluation	Réponses aux exercices	Dès la 2 ^{ème} activité
PrS5	Les mots difficiles expliqués		Texte	A l'activité 2
	Les paroles de la chanson		Texte : paroles transcrites projetées sur écran et sur la feuille	Au début de la séance Au milieu de la séance (activités 1, 3)
	Lecture des exercices	Fiche d'évaluation	Exercices	Dès la 4 ^{ème} activité

2.3.3. *La place de l'écrit dans les deux terrains d'enquête*

Après avoir analysé la place de l'écrit dans chacune des séances, nous pouvons conclure que dans les deux terrains d'enquête « *les enseignants analysent l'oral à partir de l'écrit* » (Dolz & Schneuwly, 1998 : 62) et que **les activités orales et écrites s'alternent dans chacune des séances observées**. Les deux enseignantes dans les deux écoles ont **recours au tableau** dans les séances PuS1 et PrS1. Laparra affirme que « *l'oral n'arrive pas à se passer de l'écrit* » et se demande « *comment les enseignants pourraient-ils dans la classe éviter de recourir au tableau donc à l'écrit, pour que les élèves puissent développer une attitude métalinguistique sur l'oral ?* » (Laparra, 2008 : sitographie).

Les deux séances qui contiennent **une part majeure d'écrit sont les PuS3 et PrS5**. La séance de l'école publique PuS3 se base sur un texte oralisé muni de la lecture des vignettes défrichant le terrain énonciatif du texte ainsi que sur une fiche d'évaluation à remplir, parce que l'objectif de l'enseignante est de **mettre une note pour cette activité via les réponses des apprenants**. Le texte oralisé à plusieurs reprises par l'enseignante « *tout en reprenant la substance et la forme du contenu de l'histoire écrite, subit une première transformation et une première adaptation à travers l'oralisation et ses effets* » (Dreyfus, 2003 : 223) comme le changement du débit, l'insistance sur quelques mots, l'interruption de la lecture pour expliquer. Cela peut se répercuter sur l'habitude de l'écoute chez les apprenants qui vont trouver des difficultés s'ils écoutent un support sonore authentique qui ne leur facilite pas la tâche ni par les pauses, ni par la montée de la voix ni par les intonations particulières que leur enseignante utilise d'habitude pour simplifier la réception orale.

La deuxième séance où l'écrit est privilégié est **PrS5, elle se base sur la lecture de la chanson et sur les exercices de la fiche qui ciblent la compréhension écrite de la chanson**, lue plusieurs fois. Les apprenants sont amenés à lire la chanson à haute voix, ils lisent correctement et sont enthousiastes pour la lecture, ils lèvent le doigt avec plusieurs interpellations « madame » pour qu'elle les désigne. Nous pouvons dire que « *savoir oraliser un texte écrit est une compétence indispensable au plan scolaire et social, mais celle-ci ne doit pas être confondue avec les compétences verbales à l'œuvre dans la production d'un discours oral* » (Laparra, 2008 : sitographie). Dans cette même séance PrS5, l'émission orale de la chanson constitue un

ajout amusant en classe vu les activités faites sans que l'apprenant essaye de faire un effort pour écouter ayant à sa disposition les paroles, pourtant le seul exercice qui exige de tourner la feuille contenant les paroles est l'exercice à trous ou le texte lacunaire.

La consigne de l'enseignante « mettre la feuille à l'envers », oblige les apprenants à écouter la chanson parce qu'ils doivent répondre sans avoir la possibilité de lire. Cet exercice qui consiste à remplir les pointillés soit par des expressions soit par des termes n'existe pas seulement parmi les exercices proposés dans la fiche propre à la séance PrS5, mais cet exercice se trouve aussi dans les fiches relatives aux séances PrS1 et PuS1, (PuS4 ne renferme pas un tel exercice). Cet exercice est doté d'un rôle important, selon Cellier, parce que « *la tâche demandée génère de la verbalisation sur l'écrit à produire, des négociations autour des compléments à ajouter [et de cette façon] l'oral construit l'écrit et l'écrit des raisonnements métalinguistiques verbalisés et coopératifs* » (Cellier, 2002 : sitographie). N'oublions pas de signaler que l'exercice à trous ou le texte lacunaire est l'exercice qui se trouve dans toutes les activités de la C.O. dans les deux manuels.

L'écrit occupe aussi une place dans les deux autres séances **PuS1 et PrS1**, les deux premières séances de l'année scolaire. Nous y trouvons un itinéraire visant la compréhension orale. **Les deux enseignantes exploitent l'oral, déclenchent la parole via l'interprétation du titre et motivent les apprenants à comprendre le support oral proposé en suscitant la communication et en favorisant la prise de parole.** Malgré cela, « *une vectorisation vers l'écrit* » (Chiss, 2003 : 18) apparaît dans les deux séances. **Les apprenants recourent à l'écrit pour répondre et s'ils donnent leurs réponses oralement ils les lisent. De même, le travail de binôme ou de groupe dans la séance PrS1 va dans le même sens.** Comme le dit Chiss « *l'intérêt aux verbalisations, aux interactions verbales dans le groupe de pairs reste guidé par la production de l'écrit* » (Chiss, 2003 : 19).

Dans notre terrain, « *l'oral est surtout travaillé comme une passerelle pour l'apprentissage de l'écrit* » (Dolz & Schneuwly, 1998 : 61) et si l'oral aspire à être développé cela se passe « *le plus souvent dans la banlieue de l'écrit [...] l'oral pour l'oral demeure rare* » (Coïaniz, 2003 : 75) surtout dans un contexte scolaire où le français est une langue seconde. Cela peut créer un

sentiment d'insécurité linguistique chez l'apprenant qui recourt parfois à sa première langue pour s'exprimer.

2.4. La place de la langue arabe

Pour aborder la place de la langue arabe dans les séances observées et consacrées à l'enseignement / apprentissage de l'oral en langue française dans les deux écoles libanaises choisies comme terrain de notre enquête, il serait nécessaire de rappeler les deux grandes variétés de l'arabe au Liban, l'arabe dialectal et l'arabe littéral. L'arabe dialectal ou le libanais est la langue de l'oral, des conversations quotidiennes, alors que l'arabe littéral est réservé à l'écrit, il est appris à l'école où il est le moyen d'enseignement et de communication lors de l'explication des cours de langue arabe. L'emploi de l'arabe littéral est exigé après la nouvelle réforme de 1997, celle-ci exige que la langue de communication entre les acteurs de la classe, durant les cours d'arabe soit en arabe littéral (Ministère de l'Éducation Nationale, 1997 : 21 et 41). Ainsi la situation linguistique où se trouvent les apprenants se caractérise d'une part par une conversation quotidienne en arabe dialectal, étant le moyen de communication des Libanais en général, et d'autre part, par le recours à l'arabe littéral lors des cours d'arabe.

D'autre part, en ce qui concerne l'enseignement / apprentissage de la langue française, les apprenants sont censés utiliser le français comme moyen de communication, comme moyen d'expression et d'apprentissage. Au cours de nos observations des séances de français, nous avons noté quelques fois le recours à l'arabe : fréquemment à l'arabe dialectal et très rarement à l'arabe littéral (l'arabe littéral apparaît seulement dans les séances de l'école publique).

Ce passage à la langue arabe est déprécié par les directions, il n'est pas opéré seulement par l'apprenant mais aussi par l'enseignant au sein de la classe, où une panoplie de paramètres apparaissent rendant la classe une « *instance dialoguée orale* » (Cicurel, 2002 : IX). C'est dans ce lieu, à l'oral que les voix des acteurs s'entrecroisent avec les divers documents utilisés. Cet enchevêtrement aboutit à la production de discours co-construits dont le cachet interactionnel et didactique, selon Cicurel, suscite l'intérêt des chercheurs vu la spécificité de la communication didactique : asymétrie des rôles, système d'alternance de la parole et routines pédagogiques. Cette spécificité interactive et asymétrique de l'oral en classe de langue étrangère se caractérise

par des oscillations entre la première langue acquise et celle en voie d'acquisition puisque dans les 4 séances sujettes à l'analyse macro, la voix de la première langue se fait toujours entendre, elle apparaît à plusieurs reprises, soit *via* un seul terme inséré dans une réplique, soit une ou des phrases entières. C'est pourquoi la langue maternelle dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères occupe « *une place ambiguë* » (Py, 1997 : 495) que nous allons essayer de déchiffrer dans l'analyse suivante.

Durant les séances observées, les acteurs effectuent des alternances englobant «*toutes les formes du passage d'une langue à l'autre dans la classe* » (Castellotti, 1997 : 403). Les spécificités multiples de l'emploi des alternances, types et fonctions, seront analysées dans la partie consacrée aux alternances codiques à l'analyse micro des séances. Or, dans cette rubrique nous ciblons notamment la place accordée à la langue arabe dans chacune des séances sujettes à cette analyse macro. Nous commençons par les séances de l'école publique puis nous passons à celles observées à l'école privée. Dans chacune des séances nous procédons par un tableau qui met en lumière le nombre d'interactions qui contiennent un énoncé en langue arabe dans chaque étape de la séance, puis nous étudions l'évolution de ce recours à la langue première pour enfin accéder à l'étude du pourcentage de cet emploi chez les actants de la classe.

2.4.1. *Les séances de l'école publique*

Les deux séances de l'école publique qui sont analysées sont PuS1 et PuS4.

2.4.1.1. La séance PuS1

La séance à l'école publique **PuS1** comporte 479 interactions dont 68 contiennent un terme, une expression, une ou plusieurs phrase(s) formulés en arabe dialectal ou littéral. Le recours à l'arabe revêt plusieurs formes, soit il est inséré dans une interaction la rendant bilingue soit il occupe l'intervention entière rendant l'intervention monolingue. Nous récapitulons dans le tableau ci-dessous le nombre d'interactions bilingues et monolingues prononcées par les actants de la classe dans chaque étape et activité du cours. Nous optons pour une telle répartition pour mettre en lumière le nombre d'interactions relatif à chaque phase de l'enseignement / apprentissage de la séance. De même, nous avons précisé le contenu de chaque activité pour cibler la situation pédagogique où apparaît l'emploi de la langue arabe. Ce classement est susceptible de nous aider

à savoir à quel moment du déroulement de la séance, la langue arabe, sous ses deux formes dialectale et littéraire, apparaît et par qui elle est prononcée :

Tableau 185 : Le recours à l'arabe par les acteurs de la classe durant les activités de PuS1

PuS1 479 interactions	Le contenu des activités	Les interactions bilingues ou monolingues en arabe effectuées par les deux acteurs de la classe	
		Enseignante	Apprenants
Ouverture [1]	.....	.....	.....
Activité 1 [38] ³¹⁵	Préciser et expliquer le titre du dossier	5 interactions bilingues (1 littéral et 4 dialectal)	2 interventions monolingues en arabe littéral
Activité 2 [85]	Interpréter la phrase et l'illustration qui figurent à la première page du dossier (PuS1D1)	4 interactions bilingues	1 monolingue en arabe dialectal
Activité 3 [71]	Commenter les illustrations PuS1D2	5 interactions bilingues	3 interventions monolingues en arabe dialectal
Activité 4 [254]	Ecouter 4 fois le support sonore (PuS1D3) et répondre aux questions oralement	29 interactions bilingues	12 interactions bilingues et monolingues en arabe dialectal
Activité 5 [22]	Remplir (après une 5 ^{ème} écoute) par écrit la fiche d'évaluation de compréhension orale PuS1D4	5 interactions bilingues	1 interaction bilingue
Clôture [6]	.....	1 interaction bilingue ³¹⁶	-
Total		49 interactions bilingues	19 interactions

Nous constatons que le recours à la langue arabe est fréquent dans toutes les étapes de l'enseignement / apprentissage de l'oral, de la part des apprenants ainsi que de la part de l'enseignante. Celle-ci ne formule pas une interaction complète en arabe, elle alterne les langues alors que les apprenants répondent parfois en une interaction entièrement ou partiellement prononcée en arabe dialectal. Pourtant, le recours à la langue arabe n'est pas le même dans toutes les activités, puisque quelques-unes renferment plus que les autres ce métissage linguistique.

En premier lieu, nous abordons **l'emploi de l'arabe littéral** qui apparaît seulement à 3 moments dans l'activité 1, c'est le terme « **البيئة** **l'environnement** » prononcé par les apprenants comme traduction du terme « environnement » suite à la demande de leur enseignante : «on appelle ça

³¹⁵ Nombre d'interactions approximatif dans chaque activité (nous comptons 38 au lieu de 37 interactions et une partie d'une autre interaction).

³¹⁶ Dans cette interaction, l'enseignante insère un terme en arabe dialectal tout en s'adressant à nous exclusivement et nous présente des informations concernant l'évaluation de l'oral.

environnement + en arabe ça veut dire ↑ », puis PuM reprend cette prononciation accentuée du déterminant :

29 PuS1M : voila لـ **alors** chaque organisme entouré de n'importe que de l'eau + de l'air + des montagnes + des murs + des bâtiments c'est-à-dire + quoi ↑ peut-être + peut-être il est près de la plage + n'est-ce pas ↑ ou bien dans un village + ou bien dans un + dans une ville + on appelle ça environnement + en arabe ça veut dire ↑

30 PuS1A21 : **لـ** **l'environnement**

31 PuS1M : **لـ** **l'environnement** n'est-ce pas ↑.

Le troisième emploi de ce terme apparaît, après 4 tours de parole, quand un apprenant répond à la même question posée par l'enseignante :

35 PuS1M : Maintenant + لـ **alors** comme titre + on a environnement que ça veut dire environnement en arabe ↑

36 PuS1A13 : **لـ** **l'environnement.**

Un deuxième emploi de l'arabe littéral attire notre attention, mais cette fois à l'écrit. Quand l'enseignante pour traduire le terme « égouts » écrit le sens en arabe littéral au tableau, elle prononce selon le dialecte libanais mais l'écrit en arabe littéral. En **ce qui concerne l'emploi de l'arabe littéral**, nous pouvons constater que **ce sont les apprenants qui, en premier, utilisent l'arabe littéral. Cela peut souligner l'influence de l'apprentissage de la langue arabe littéral pratiquée durant le cours réservé à son enseignement/apprentissage, selon les instructions du système scolaire libanais qui intègre officiellement la langue arabe dans les cours d'arabe. De plus, l'arabe littéral apparaît aussi quand l'enseignante a eu recours à l'écrit.** Donc, l'arabe littéral est apparu seulement à l'activité 1 et à l'activité 3, à l'oral et à l'écrit, de la part des deux actants de la classe.

Dans ce qui suit, nous abordons le recours à l'arabe dialectal, langue première. L'arabe dialectal est utilisé officieusement dans toutes les activités chez l'enseignante et les apprenants. Le score le plus élevé du recours à ce mélange linguistique réside dans l'activité 4: l'enseignante l'utilise la première dans 29 interactions et les apprenants dans 12 interactions. Cela provient du contenu de l'activité 4 (composée de 254 interactions) qui vise l'explication du support sonore. C'est dans cette activité que l'enseignante essaye **d'explicitier les notions transmises, elle réduit les difficultés de cette activité en recourant à une schématisation au tableau pour localiser les régions polluées au Liban en passant à la langue première. Parler du Liban et de certaines régions est susceptible de toucher l'univers intime de l'apprenant.** Donc, cette activité

semble complexe, elle contient des termes et des idées concernant la pollution dans les régions libanaises :

352 PuS1M : à khalhdé bravo **قَوَّ كَوِّمَ c'est bien toi** A10 Bravo ↓ à khaldé **قَطَفَ لَوَطَارَ**
هي c'est la région de l'aéroport à Beyrouth + vous savez + **وَمَعْرِفَتِكُمْ دَوَّوَّ** **et**
khaldé est avant Beyrouth ici + c'est la fin de Beyrouth + **إِذَا كِخَالِدِي** **alors** à
 khaldé ↓ + et où encore ↑ (elle indique sur le schéma tracé au tableau)

439 PuS1M : **رَظَفَ أَبْرَضَ** **ça épure les eaux usées** on ns a promis depuis million, million d'années et maintenant en attendant que ça veut dire en attendant.

De même les apprenants, durant cette activité alternent le français avec leur langue première dans 12 interactions où **ils affichent leur besoin de comprendre et essayent de traduire pour vérifier leur acquis** :

- 444 PuS1A5 : **قَوَّ** **c'est à dire**
- 445 PuS1A5 : **أَعْدَادَ** **les littoraux**
- 438 PuS1A18 : **رَضَفَ** **ça nettoie.**

En troisième lieu, nous allons étudier, chez les deux actants de la classe, **l'évolution du recours à l'arabe dialectal**. Nous constatons que l'enseignante au début de la séance en recourant à cette langue, prononce un énoncé composé d'un terme, puis au fur et à mesure que l'explication passe du global à l'explication détaillée, les énoncés en arabe dialectal s'allongent, au lieu d'un terme nous remarquons des expressions puis des phrases entières, comme le démontre le tableau suivant dont la répartition suit l'ordre des activités :

Tableau 186 : Evolution de l'emploi de la langue première de la part de l'enseignante en PuS1

	Interactions contenant de l'arabe dialectal chez l'enseignante
Activité 1	9 PuS1M : un homme + c'est-à-dire un organisme, n'est-ce pas ↑ إِذَا alors
Activité 2	187 PuS1M : يَجِيسُ فِي en arabe les égouts ++ les égouts لَا جِيسُ فِي où y les eaux usées des eaux... كُولَتُ
Activité 3	262 PuS1M: les vagues de la mer + إِذَا alors une deuxième fois بِغَيْرِ فَهْمٍ كَمَا نَرَى comme je vois vous n'entendez pas très bien écoutez
Activité 4	436 PuS1M : وَعْدَ promesse + le gouvernement libanais ns a promis de station d'épuration ↑ station d'épuration يَدْفَعُ رِشَاتِهَا c'est-à-dire une station d'épuration qu'on met sur le littoral du Liban pour purifier les eaux usées
Activité 5	466 PuS1M : أَوْ oui on écrit voilà بِغَيْرِ فَهْمٍ mais je te dis M. L. صَاحِبُ كَبَّ il l'a fait très petite c'est pas mon initiale بِغَيْرِ فَهْمٍ une autre fiche mais ça va xxx

Le premier énoncé qu'elle emploie en arabe à la 9^{ème} interaction est un connecteur « **إِذَا alors** », ensuite, au fur et à mesure que l'enseignante essaye d'éclaircir les idées, les énoncés en arabe dialcetal se prolongent. Dans les interventions citées dans le tableau, nous constatons que l'enseignante insère des phrases en arabe dialectal, des connecteurs et des substantifs dans cette

même langue, pour aboutir à la fin de la dernière activité, à enchâsser succinctement plus de deux phrases entières en arabe dialectal comme le montre l'interaction 466PuS1M.

Alors, une évolution caractérise le recours à l'arabe dialectal au sein de cette séance au niveau des interactions de l'enseignante.

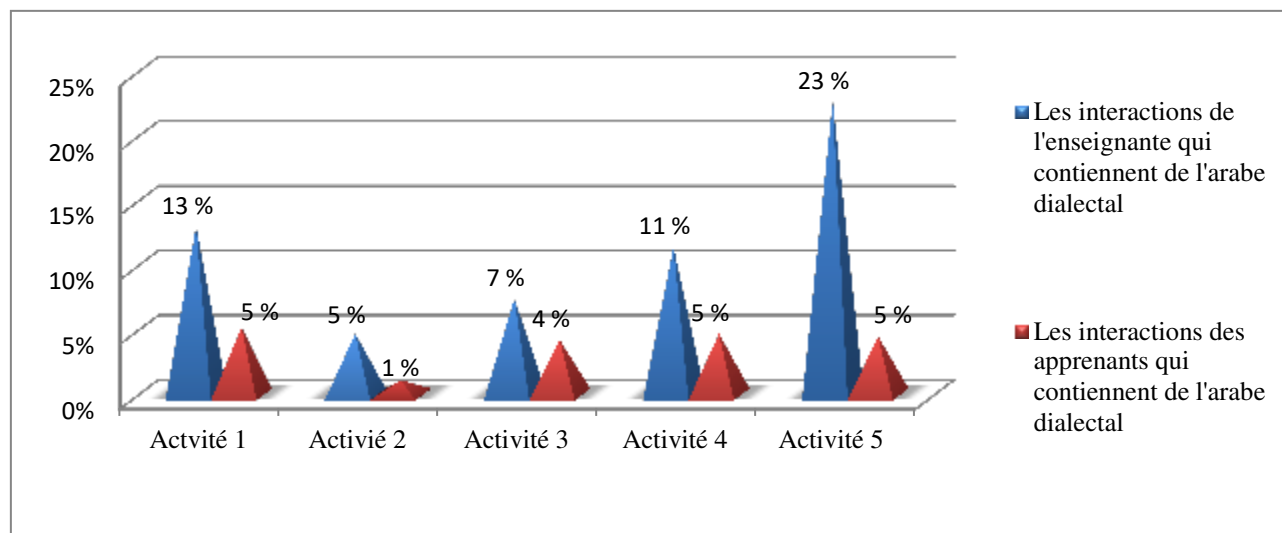
Tandis que les apprenants emploient des énoncés composés de verbes, de substantif et des phrases au début comme à la fin de la séance :

- 30 PuS1A21 : **ل'environment**
- 190 PuS1A5 : **رجشي elle coule**
- 191 PuS1A16: **رشن elle marche**
- 192 PuS1As: **رجشي coule**
- 378 PuS1A14 : **باندو غندو ils ne peuvent pas nager.**

Les apprenants alternent les langues d'une manière constante, ils passent à la langue première *via* un terme ou une phrse courte, au début du cours comme à la fin. Cette alternance ne suit pas une évolution particulière, ils y recourent de la même manière tout au long de la séance.

Après avoir abordé le passage de la langue arabe avec ses deux formes chez les actants de la classe et son évolution, nous allons évoquer le pourcentage de métissage linguistique dans les interactions des deux acteurs dans chacune des activités parce que le nombre de répliques varie d'une séquence à l'autre. Alors, pour mieux comprendre la proportion de ce recours à la première langue, nous récapitulons les données sous forme de pourcentages dans la figure suivante :

Figure 38 : Le pourcentage de l'utilisation de l'arabe dans les interactions verbales des deux acteurs dans PuS1



Tout d’abord cette figure met en lumière le recours à l’arabe dialectal ou littéral dans chacune des séquences dont se compose la séance PuS1 (l’ouverture et la clôture ne sont pas mentionnées parce qu’elles ne contiennent pas d’énoncé en arabe visant l’enseignement / apprentissage de l’oral).

Les apprenants effectuent des alternances entre le français et l’arabe dans toutes les activités d’une manière stable avec 4 % ou 5% des interactions, alors que le pourcentage le moins élevé est celui de l’activité 2 qui vise la lecture du slogan et la légende de la première page du dossier en question. Quant à l’enseignante, elle utilise l’arabe dans ses interactions dans toutes les activités avec un pourcentage variable. Le pourcentage le plus élevé se trouve dans deux activités, la première et la dernière. A l’activité 1, l’enseignante essaye de sensibiliser les apprenants en introduisant le sujet traité et à l’activité 5 elle considère que l’explication est terminée, elle donne des directives en arabe dialectal concernant la fiche d’évaluation et la façon avec laquelle il faut répondre. Donc, le plus haut pourcentage de recours à l’arabe réside chez PuM notamment à la fin, **cela peut souligner la complexité et la nouveauté du lexique traité qu’elle doit expliciter et son souci d’être comprise par ses apprenants. Elle essaye, ainsi, de chercher la solution la plus simple et la plus sûre : accéder au sens *via* l’arabe dialectal.** Nous verrons dans la partie 2 de « l’analyse du corpus », en croisant les données, comment elle explique dans les entretiens le recours à la langue première et comment elle le considère.

2.4.1.2. La séance PuS4

Nous débutons notre analyse de la séance PuS4 par l’emploi de l’arabe littéral qui est utilisé par les apprenants en réponse unanime au surveillant qui, en entrant en classe pour vérifier les absences, les salue *via* l’arabe littéral ensuite pose sa question en arabe dialectal :

299 PuS4S³¹⁷ **صباح اّخْبَل Bonjour + غوّ غوّ qui est absent ↑**
 300 PuS4As **لّ لّ personne xxx.**

Cette réponse unanime en arabe littéral de la part des apprenants prouve de nouveau que ces derniers sont habitués à l’utilisation de cette langue oralement à l’école grâce aux directives officielles.

³¹⁷ Le surveillant.

Par contre, tout au long de la séance c'est l'arabe dialectal qui est utilisé de la part des deux acteurs. Nous étudions cet emploi dans ce qui suit.

La séance PuS4 contient 348 interactions dont 52 renferment un emploi de la langue première. Nous récapitulons dans le tableau suivant le nombre d'interactions bilingues ou monolingues en libanais chez les apprenants ainsi que chez l'enseignante dans chacune des séquences du déroulement :

Tableau 187 : Le recours à l'arabe par les acteurs de classe durant les activités de PuS4

PuS4 [348 interactions]	Contenu	Nombre d'interactions qui contiennent des termes formulés en arabe dialectal ou littéral	
		Enseignante PuM	Apprenants
Ouverture [4]		2 interactions bilingues	-
Activité 1 [4 interactions]	Observer les vignettes et répondre par écrit aux questions de la fiche : PuS4D6 (partie intitulée « avant l'écoute »)	2 interactions bilingues	-
Activité 2 [131]	Ecouter pour 4 fois les dialogues oralisés par l'enseignante et répondre par écrit aux questions de la fiche PuS4D6	22 interactions bilingues et monolingue	6 interactions bilingues
Activité 3 [205]	Corriger oralement et collectivement les questions de la fiche	18 interactions bilingues	3 interactions bilingues
Clôture [4]		-	1interaction monolingue
Total		42	10

Ainsi, les interactions formulées par l'enseignante renferment un passage à la langue première rendant toutes les répliques bilingues, sauf une réplique monolingue où l'enseignante répond spontanément à l'apostrophe d'un apprenant en arabe dialectal :

- 36 PuS4Af Madame ↑ xxx
 37 PuS4M ٤٥ oui.

Le tableau ci-dessus présente plusieurs données concernant le nombre d'interactions renfermant des termes en arabe dialectal ainsi que le contenu des activités proposées. Nous rappelons que l'objectif de la séance est l'évaluation de la compréhension de l'oral. Tout d'abord, l'activité 2 attire notre attention vu le nombre d'interactions bilingues qui s'y trouvent : 22 interactions prononcées par l'enseignante sont émaillées par des termes ou expressions en arabe dialectal alors que 6 interactions chez les apprenants contiennent ou se composent de termes en arabe dialectal. Cette activité 2 cible la compréhension des deux dialogues oralisés par l'enseignante qui essaye de simplifier la compréhension orale et d'éclaircir les exercices proposés dans la fiche

d'évaluation. De plus, à l'activité 3 qui contient le plus grand nombre d'interactions puisque c'est à ce moment-là que la communication interactive se réalise, PuM corrige collectivement les questions de la fiche, emploie dans 18 interactions des termes en arabe dialectal et les apprenants en répondant recourent à cette langue dans 13 interactions.

En ce qui concerne l'évolution de cet emploi, nous pouvons constater que l'enseignante, dès le début de la séance, utilise l'arabe dialectal lors de l'explication du déroulement de la séance. Nous remarquons que les énoncés en libanais sont nombreux, ils sont parfois des monoterms et plusieurs fois des expressions :

5 PuS4M : **il y a le numéro 1 qui dit** ↑ observez les ILLUSTRATIONS suivantes ↑ ++ au tableau + vous allez observer ça ↓ ++ ET REpondre aux questions suivantes ++ premièrement + **tu as** ++ les conversations se déroulent ++ T'ELLES + ou les conversations se déroulent ↓ + **elle n'est pas assez visible** + **donc on ajuste le O** ++ avec accent ++ oui + OU ++ les CONVERSATIONS ++ se déroulent T'- ELLES ↑ + **c'est-à-dire** observez les illustrations et + répondez aux questions + la PREMIERE QUESTION **qui dit** ↑ + où les conversations se déroulent-elles ↑ + justifie votre réponse + vous allez me donner + DES ++ RAISONS + **et comment t'as su par exemple** ↑ où se déroule la conversation ++ réponse 1 + réponse 2 + **le deuxième** + quelle personne DIALOGUE ↑ + **c'est-à-dire** quelle personne ↑ + PARLE + **et la troisième question** **ici** + **je n'ai pas laissé une CASE** + **vous y répondez ICI** + **on tourne la page** + numéro 3 +++ **vous l'avez vu** ↑ xxx + **il n'a pas de partie** ++ **on répond on dit D'APRES-VOUS** ++ **encore elle n'est pas claire la case** ↓ + **je ne sais pas ce qu'elle a cette photocopie**³¹⁸ ↓ + **apparemment elle ne contient pas suffisamment d'encre** ↓ + D'APRES-VOUS + de QUI + et + de QUOI + par-lent les PERSONNES + s **à la fin** + dans la DEUXIEME ILLUSTRATION ++ D'APRES-VOUS + de QUI + et + de QUOI ++ parle + la PERSONNE + de + la + deuxième illustration ↑ ++ **donc ici** vous allez observer : + vous allez OBSERVER: ↑ et répondre + avant de + d'ECOUTER + **donc OBSERVEZ** : les illustrations + et vous pouvez répondre ++ **tu peux observer et répondre** +++ (*l'enseignante ouvre la porte*) tu peux voir ↑ ++ A5 ↑ +++ xxx.

Puis dans une autre interaction où elle essaye de simplifier la compréhension du dialogue qu'elle est en train de lire et que les apprenants sont censés comprendre, l'enseignante intensifie l'utilisation du dialectal :

51 PuS4M : xxx + calmer + **dans la première partie** + **faites attention** + **le père était en train de parler avec son fils** + xxx **qu'est-ce qu'elle lui dit la mère** + **elle lui dit tel père tel fils** + **il te ressemble** + **car ta mère me disaient toujours que** + **tu faisais des bêtises** + **en classe** + **maintenant** + **or en réalité le garçon n'a pas fait de bêtises** + **en classe** +

٥٥٠٠٠٠ mais parce

³¹⁸ Pour dire la photocopieuse.

qu'il est faible **شُهْ نُبِّيْ غِغْ اَلْمَرْغِغْ** en quelque chose en langue française + xxx +
مُطِغْ
وَّوَّ وَّوَّ! mais parce qu'il est faible نُبِّيْ en orthographe...

Enfin, le recours à l'arabe dialectal devient plus intense à la fin de la séance, les phrases sont plus longues et le recours à la langue française diminue, surtout quand l'enseignante aborde un sujet hors du contexte didactique, elle parle de la stratégie des écoles privées vis-à-vis des apprenants en difficultés :

330 PuS4M : + **وَّوَّ رِرِ ضِبِّفِ** + chaque étudiant faible + **عَبَّخِ اضِبَّأ** après l'école ils leur donnent une heure supplémentaire + **وَّوَّ ضِبِّبَّأ** pour les élèves faibles + **نُبِّيْ** à l'école + **إِرا تَزِدَّتْ** il y a des enseignants qui aiment leur donner des cours de renforcement si tu le souhaites + **إِ** alors ++ **لِإِ** il lui a dit + et ça se trouve à l'école ++ **طِتْ** alors + **نُبِّيْ غِغْ وَّوَّ** dans la dernière question que Marianne n'a pas compris + xxx + par quoi le professeur conseille le père ↑.

En expliquant les procédures suivies dans les écoles privées pour épauler les apprenants faibles, elle emploie l'arabe puis utilise le français quand elle revient à la leçon.

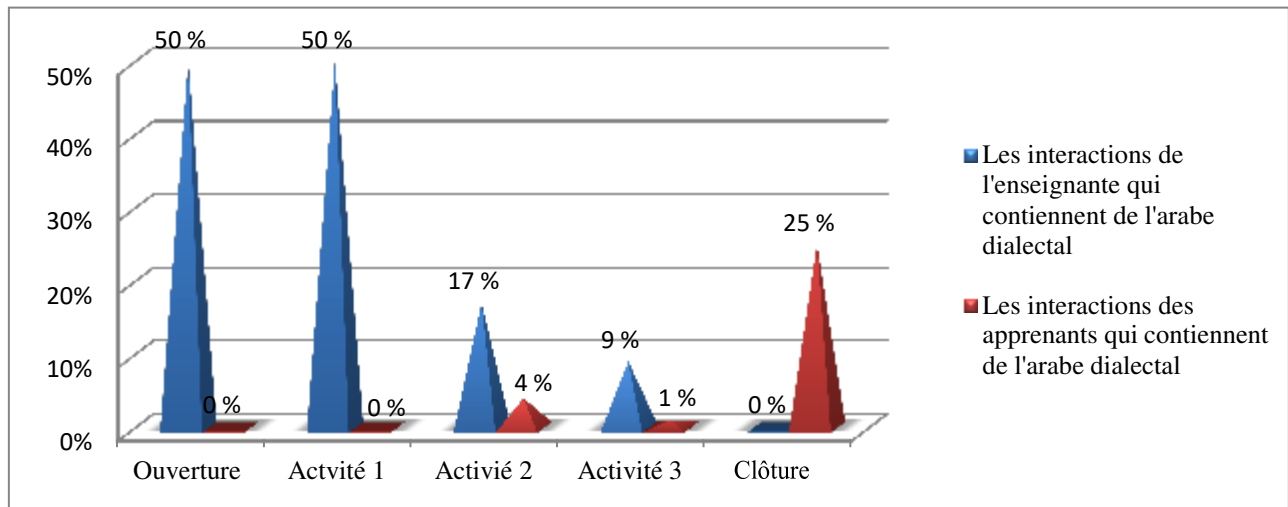
En ce qui concerne cette séance, les interactions sont longues, puisque l'enseignante explique amplement le déroulement de la séance, elle explique les idées pour épauler les apprenants à comprendre pour répondre par écrit aux questions ciblant la réception orale. Elle alterne entre les langues tout au long de la séance, au début comme à la fin.

En ce qui concerne les apprenants, ceux-ci utilisent l'arabe dialectal dans plusieurs interactions, la plupart des interactions sont des fragments de phrases ou des phrases entières, insérées soit au début de la séance soit à la fin de celle-ci :

- 26 PuS4A2 : **كَا نَشْرُغُ** je travaille
- 48 PuS4Am : madame ++ **نُنْ كَبِّيْ** que veut dire tranquilliser ↑
- 118 PuS4Am : madame **نُظْ دَلِ مِغْ** juste une minute
- 347 PuS4Af : **أَبْ كَا نَاغْ وَّوَّ** je arrivais pas à bien entendre le dernier

Alors, le recours à la langue maternelle est très fréquent dans la séance. Avant d'entamer une récapitulation au niveau de la place de l'arabe dans les deux séances de l'école publique, la figure ci-dessous répertorie le pourcentage des interactions de chaque acteur de classe en langue première :

Figure 39 : Le pourcentage de l'utilisation de l'arabe dans les interactions verbales des deux acteurs dans PuS4



La figure nous montre **un recours important à l'arabe au début de la séance afin d'offrir aux apprenants les informations nécessaires pour pouvoir comprendre les vignettes et répondre aux questions de la fiche d'évaluation**. Le pourcentage de l'utilisation de l'arabe dialectal atteint 50% à l'ouverture et à l'activité 1, durant lesquelles les apprenants sont silencieux, réceptifs et ne répondent que par « oui » ou par un silence accompagné d'hésitation et de bourdonnements « xxx », alors que l'enseignante offre plusieurs explicitations.

Alors que les apprenants, à la clôture, passent à l'arabe avec un pourcentage de 25%, avec cet emploi l'enseignante révèle la difficulté d'écouter les deux dialogues qu'elle a oralisés :

347 PuS4Af : **أَبِ جِ كَأَعْرَغِ ائْمَلِ je arrivais pas à bien entendre le dernier xxx.**

N'oublions pas de signaler que l'objectif de cette séance est l'évaluation de la compréhension orale c'est pourquoi la communication dans les activités 1 et 2 est dans un seul sens : l'enseignante lit, simplifie les questions ou la réception visuelle des vignettes. Les apprenants sont censés observer les vignettes, comprendre les dialogues oralisés pour pouvoir répondre par écrit aux questions de la fiche. Alors que l'activité 3, basée sur la mise en commun des réponses rédigées des apprenants. Ces réponses, formulées en français par les apprenants, ont été rédigées sur la feuille, lors de l'évaluation individuelle. Et si l'enseignante alterne les langues à la dernière activité, ce sont des mono termes la plupart des cas, car elle n'explique pas, mais elle corrige les

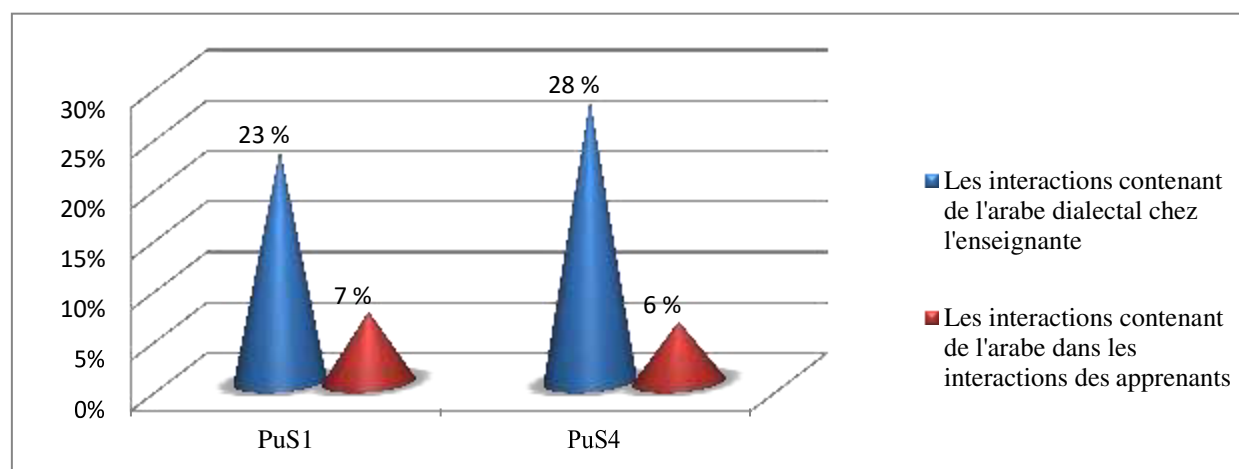
réponses. Donc, le recours à l'arabe libanais, langue première est en lien avec l'improvisation, avec l'explication des notions et avec la réflexion collective à voix haute. Elle intensifie l'emploi de l'arabe dialectal lors des explicitations dans ses interactions, alors que lors des corrections ce sont des monoterme ou des expressions qui y sont intercalés.

2.4.1.3. Synthèse pour les deux séances de l'école publique

Nous dirons pour conclure que, ce qui est saillant dans les deux séances, c'est que l'arabe littéral est employé oralement par les apprenants dans les deux séances de français. Cet emploi est en relation avec l'autorité scolaire qui l'impose dans les cours d'arabe à l'oral, de plus, quand l'enseignante demande aux apprenants de traduire, ils recourent spontanément à l'arabe littéral alors qu'ils ne recourent à l'arabe dialectal qu'après avoir remarqué que leur enseignante l'a fait.

Cela concerne l'utilisation de l'arabe littéral dans les deux séances de l'école publique, alors que l'arabe dialectal a sa place dans les interactions des deux actants comme le montre la figure suivante :

Figure 40 : Pourcentage de l'emploi de la langue arabe dans les deux séances de l'école publique



Nous remarquons que le recours à l'arabe dialectal prime chez l'enseignante avec 23 % et 28 % alors que ce recours chez l'apprenant varie entre 6 % et 7 %. Ce pourcentage nous pousse à étudier les raisons du recours plus fréquent de la part de l'enseignante. Celle-ci insère des termes arabes, composés d'un seul mot dans ses interactions. Ces termes qui résument, qui récapitulent et qui lient, sont formulés en arabe dialectal, ils rompent l'emploi de la langue française et relient

le contexte de la langue cible à celle de la langue source sans rien ajouter de plus, nous les citons avec leur récurrence :

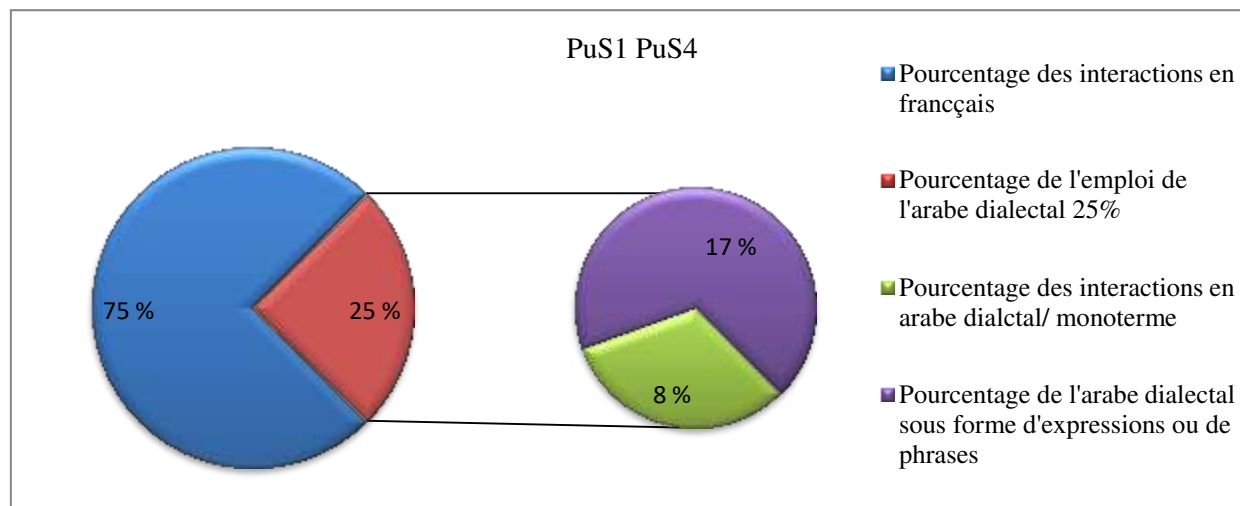
Tableau 188: Les occurrences des monoterme en arabe dialectal dans les interactions de PuM

	اَلَّوْ allez- y/	اَلْا c'est à dire	اَلْا donc / alors	اَلْا d'accord	اَلْا / اَلْا maintenant	اَلْا c'est	اَلْا	اَلْا (particule pour)
PuS1	2	2	8	3	1			
PuS4	5	11	5	6	2	1	1	3

Ces termes étant sans fonction syntaxique ponctuent le discours de l'enseignante PuM, ils sont souvent employés involontairement et ils incitent au travail, ils introduisent des explications, ils annoncent un début, une apostrophe ou une récapitulation.

Si nous comptons les interactions verbales prononcées en français par PuM et qui contiennent ces termes, nous trouvons que l'enseignante recourt à l'emploi de l'arabe dialectal *via* ces termes dans 15 interactions dans PuS1 et dans PuS4. Nous présentons dans la figure suivante le pourcentage de l'emploi de l'arabe dialectal de la part de l'enseignante dans les deux séances et nous subdivisons ce pourcentage en deux parties : pourcentage de l'arabe dialectal en monoterme et pourcentage de l'arabe dialectal sous forme d'expressions ou même des phrases :

Figure 41 : Le pourcentage de l'arabe dialectal, monoterme ou expression, dans les propos de l'enseignante dans PuS1 et PuS4



Ainsi, l'enseignante utilise l'arabe dialectal sous forme de monoterme pour l'aider dans la construction et dans l'agencement de son discours dans les deux séances et ce recours

atteint 8 % de la totalité de son discours, alors que le pourcentage de l'arabe dialectal employé à des fins explicatives est de 17 %.

2.4.2. Les séances de l'école privée

Deux séances constituent notre champ de travail pour l'analyse macro, elles sont PrS1 et PrS5. Mais avant d'entamer l'analyse de chaque séance, nous soulignons que l'arabe littéral n'apparaît pas dans ce terrain d'enquête ni dans la séance PrS1 ni dans celle de PrS5.

2.4.2.1. La séance PrS1

La séance de l'école privée **PrS1** renferme 501 interactions dont 71 contiennent des termes formulés en arabe dialectal, 45 interactions chez l'enseignante et 26 chez les apprenants. Pour mieux analyser le recours à la langue maternelle, l'arabe libanais ou dialectal, nous récapitulons, comme nous avons procédé dans le secteur public, toutes les données relatives à l'emploi de la langue source, de la part des deux acteurs de la classe dans chacune des activités, dans le tableau suivant. Ce dernier précise le nombre d'interactions qui contiennent un terme ou plus en arabe dialectal ainsi que le contenu des activités :

Tableau 189 : Le recours à l'arabe par les acteurs de classe durant les activités de PrS1

PrS1 501 interactions	Contenu des activités	Les interactions bilingues ou monolingues en arabe chez les deux acteurs de la classe	
		Enseignante PrM	Apprenants
Ouverture [3]		-	-
Activité 1 [47] ³¹⁹	Sensibiliser au titre de la chanson	3 interactions bilingues	3 interactions bilingues et monolingues
Activité 2 [59]	2 phases : écouter (1 ^{ère} écoute) puis répondre à 2 questions d'ordre général.	4 interactions bilingues	2 interactions bilingues et monolingues
Activité 3 [122]	Écouter (2 ^{ème} écoute) et répondre à une question d'ordre lexical	13 interactions bilingues	7 interactions bilingues et monolingues
Activité 4 [233]	Écouter (3 ^{ème} et 4 ^{ème} écoutes) répondre aux questions (relever des adjectifs qualificatifs, donner une conclusion)	19 interactions bilingues	14 interactions bilingues et monolingues
Activité 5 [36]	Écouter (5 ^{ème} écoute) Correction de l'exercice à trou	6 interactions bilingues	-
Clôture [1]		-	-
Total		45 interactions bilingues	26 interactions

³¹⁹ Nombre d'interactions approximatif dans chaque activité.

A la lecture des données du tableau, nous constatons que l'enseignante insère dans ses interactions formulées en français des termes en arabe dialectal, c'est pourquoi nous ne recensons aucune réplique monolingue en arabe dialectal, elles sont toutes bilingues. Quant aux apprenants, des fois ils formulent toutes leurs réponses en arabe dialectal, des fois ils l'intègrent à leurs répliques. Si nous jetons un coup d'œil sur le nombre d'interactions qui contiennent une référence à la langue première, nous remarquons que le nombre le plus élevé se trouve dans les activités 3 et 4 dont les objectifs sont : écouter la chanson, répondre par écrit aux questions, mettre en commun les réponses *via* une correction orale collective. Quant à l'activité 5, les apprenants n'y utilisent aucun terme en arabe dialectal parce que l'activité en question cible l'objectif de remplir par écrit l'exercice à trous. Ils sont donc en situation de lecteurs de leurs notes mentionnées sur leurs fiches et non des actants dans une situation d'interaction.

Quant à l'évolution de l'emploi de l'arabe dialectal chez l'enseignante, elle est inaperçue, parce qu'elle insère dans ses interventions au début de la séance, au milieu ainsi qu'à la fin des mono termes comme nous allons le remarquer dans les exemples suivants. Chaque exemple est puisé d'une activité différente :

- 6 PrS1M : [.. ↑ ڤال **vas-y** + tu as le temps de réfléchir et d'expliquer pourquoi tu aimes la rose ↑ A9 + qu'est-ce que tu aimes↑ comme fleur↓
67 PrS1M : A20 + A1 ↑A24↑ je n'ai pas entendu ta voix↑ شى **quoi**↑ tu n'as pas aimé la musique↑ A24
113 PrS1M : pas nécessaire d'écrire les noms non xx ڤال **allez-y** +++ A24↑ on va écouter d'abord ++ on écoute xxx
262 PrS1M : ڤال **allez-y** comment était la rose le jour ↑
466 PrS1M : ڤال **vas-y** maintenant on va répondre à la partie D oui ڤال **vas-y**.

Alors, l'enseignante effectue le passage vers sa première langue avec la même proportion tout au long de la séance en recourant aux phatèmes qui sont des « *appuis du discours, marqueurs de structuration de la conversation* » (Bouchard, 2004 : 93) et qui se répètent pour inciter à répondre, à encourager à la réflexion.

Quant aux apprenants, ils prennent parfois la parole en arabe, ils insèrent dans leurs propos en français des termes en arabe, ou leurs interactions sont composées uniquement de l'arabe dialectal : termes ou phrases. Nous citons les exemples suivants qui mettent en évidence ce recours :

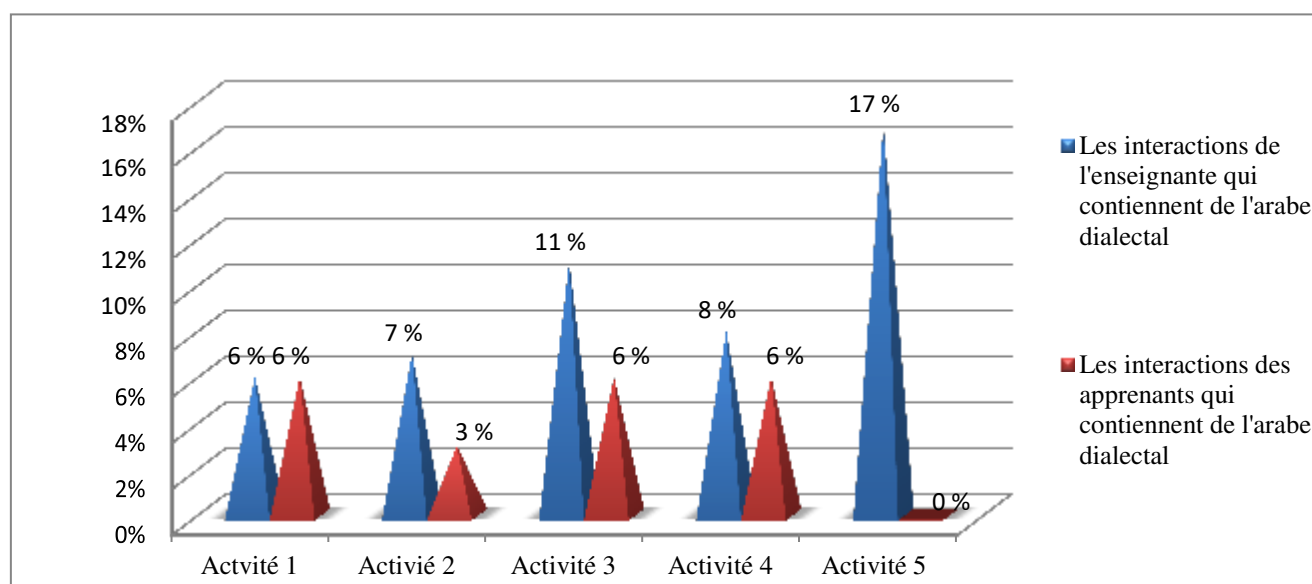
Tableau 190 : Evolution de l'emploi de la langue première de la part des apprenants PrS1

	Interactions contenant de l'arabe dialectal chez l'enseignante
Activité 1	35 PrS1Am :) انا ابي عويذ(je suis timide ↓
Activité 2	98 PrS1A3 : انا بنظر هذه ها هي اوعوبت اي عادي في مياث انا بنظر هذه ها c'est la chanson ↑ c'est normal qu'on n'arrive pas à comprendre quelques mots ↓
Activité 3	216 PrS1As : d'eau ردي rosée
Activité 4	284 PrS1Af : شى يغي cela signifie quoi ↑
Activité 5	-----

L'arabe dialectal utilisé de la part des apprenants souligne leur volonté de mieux comprendre en revendiquant l'explication ou en traduisant le terme. Alors, les actants de la classe alternent les langues au début comme à la fin, leur recours est constant et ne varie pas d'une activité à l'autre.

Il nous reste à aborder le pourcentage des interactions bilingues ou monolingues dans chacune des activités chez les deux acteurs de la classe. La figure ci-dessous met en lumière le pourcentage de cet emploi, surtout que le nombre d'interactions n'est pas le même dans les différentes séquences :

Figure 42 : Le pourcentage de l'utilisation de l'arabe dans les interactions verbales des deux acteurs dans PrS1



Cette figure montre l'absence de l'emploi de l'arabe dialectal dans les séances d'ouverture et de clôture. Ainsi nous remarquons une augmentation de l'utilisation de l'arabe dialectal chez

l'enseignante, et ce de l'activité 1 à l'activité 5 où le pourcentage atteint 17 %. Ce pourcentage provient de la récurrence du même terme incitatif « **بيال allez-y** » qui est repris plusieurs fois pour organiser la prise de la parole des apprenants et les inciter à la participation.

2.4.2.2. La séance PrS5

La séance **PrS5** contient 648 interactions verbales, dont 67 renferment des termes en arabe dialectal. Nous recensons chez l'enseignante 57 interactions bilingues et chez les apprenants 10 interactions bilingues ou monolingues :

Tableau 191 : Le recours à l'arabe par les acteurs de classe durant les activités de PrS5

PrS5 648 interactions	Contenu des activités	Les interactions bilingues ou monolingues en arabe effectuées par les deux acteurs de la classe	
		Enseignante PrM	Apprenants
Ouverture [11]		1interaction bilingue	.....
Activité 1 [20] ³²⁰	1 ^{ère} écoute de la chanson	-	1 interaction bilingue
Activité 2 [44]	Lire des mots difficiles et explication	1 interaction bilingue	-
Activité 3 [26]	Perte de temps 2mn Le magnétophone ne marche pas. Lire des paroles de la chanson	3 interactions bilingues	1 interaction monolingue
Activité 4 [233]	Répondre à la 1 ^{ère} catégorie des questions et correction	25 interactions bilingues	3 interactions bilingues et monolingues en arabe dialectal
Activité 5 [262]	2 ^{ème} écoute Répondre à la 2 ^{ème} catégorie des questions puis correction	22 interactions bilingues	5interactions bilingues et monolingues
Activité 6 [52]	3 ^{ème} et 4 ^{ème} écoutes Remplir les pointillés Correction	4	-
Clôture [2]		1 interaction bilingue	-
Total 648		57 interactions bilingues	10 interactions

Toutes les interactions de l'enseignante sont bilingues or celles des apprenants sont tantôt monolingues tantôt bilingues. Nous nous attardons sur les activités 4 et 5 qui renferment le plus grand nombre d'interactions renfermant des termes en arabe dialectal. Ce sont les activités les plus longues, elles contiennent plusieurs phases et exploitent 7 questions de la fiche.

³²⁰ Nombre d'interactions approximatif dans chaque activité.

L'enseignante utilise les mêmes mono termes en arabe, elle les répète tout au long de la séance, nous en citons quelques exemples :

- 71 PrS5M Lara Fabian + ++ ٱلَّ ٱللَّ allez-y + on écoute ALORS +
 85 PrS5M ٱللَّ allez-y Jessica CONTINUE ↑
 114 PrS5M ٱللَّ allez-y allez-y + chacun devant lui + vous avez une minute pas plus pour dégager... +
 181 PrS5M : très bien ↑ + ٱلَّ ٱللَّ allez-y + RÉPONDEZ devant vous ↑ + avant de FAIRE ↑ la mise
 en commun ++ INDICES + de PERSONNES utilisées + et qui + remplacent + ils.

Elle annonce une nouvelle activité ainsi que la fin d'une autre avec l'emploi du même énoncé en mono terme « ٱللَّ ٱللَّ allez-y » :

- 98 PrS5M ٱللَّ allez-y d'accord + ٱللَّ allez-y passons à CETTE FICHE s'il vous plaît +
 124 PrS5M ٱللَّ allez-y FINI ↑
 192 PrS5M : ٱلَّ ٱللَّ allez-y + ٱلَّ ٱللَّ allez-y + voilà la chanson ↓ xxx +++ .

Alors, ce sont les mêmes énoncés en libanais qui se répètent d'une séance à l'autre de la part de l'enseignante.

Quant aux apprenants, ils recourent, dans cette séance qui est basée sur des activités de compréhension écrite, à l'arabe dialectal dans 10 interactions, nous sélectionnons des exemples de chaque activité :

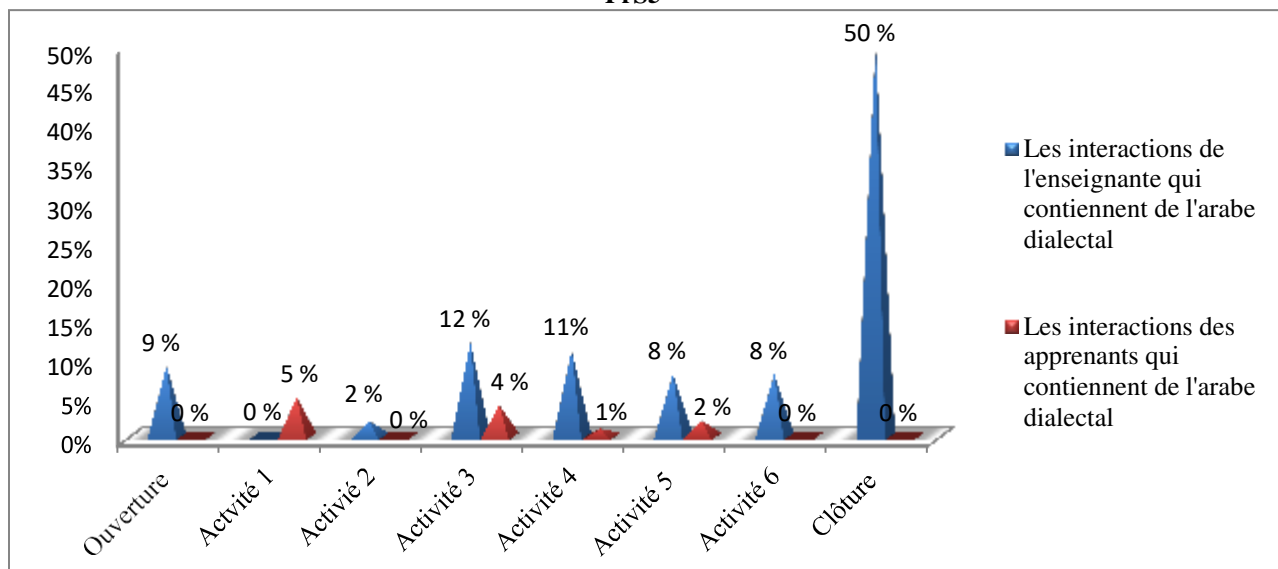
Tableau 192 : L'absence de l'évolution de l'emploi de l'arabe dialectal dans les interventions des apprenants

	Interactions renfermant de l'arabe oialectal chez les apprenants
Activité 1	28 PrS5Af : madame ٱلَّ ٱللَّ chanson arabe très connue
Activité 3	86 PrS5Af : madame ٱللَّ ٱللَّ pourrais-je lire après Jessica ↑ xxx
Activité 4	182 PrS5Am : madame ٱللَّ ٱللَّ ils peuvent être xxx
Activité 5	382 PrS5As : xxx ٱللَّ ٱللَّ par sa façon de commencer

Nous remarquons une constance de l'emploi minoritaire du libanais dans les interactions des apprenants, ils l'utilisent au début et à la fin des phrases.

Enfin, la figure ci-dessous met en valeur le pourcentage du recours à la langue première dans chaque activité de la part des actants de la classe durant le cours de l'oral à l'école privée PrS5 :

Figure 43: Le pourcentage de l'utilisation de l'arabe dans les interactions verbales des deux acteurs dans PrS5

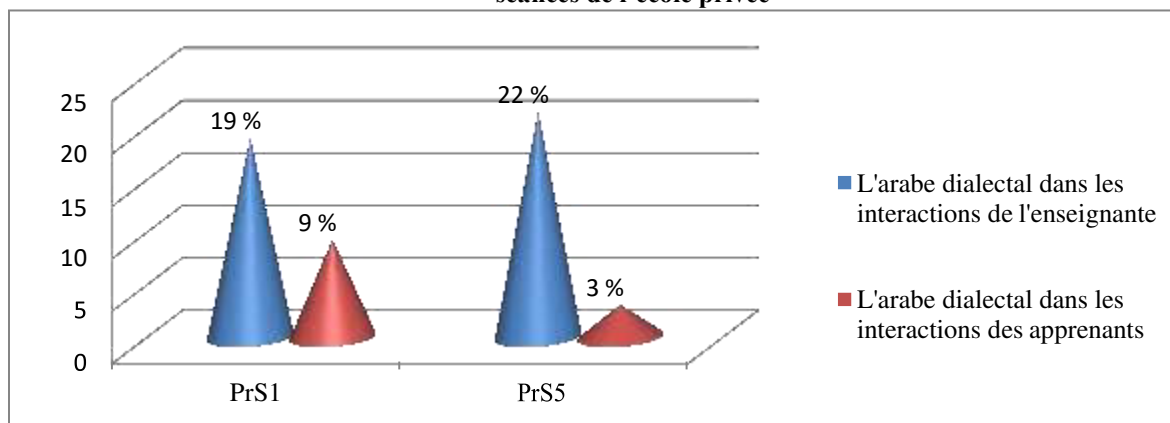


La figure met en relief un emploi remarquable à la clôture de la part de l'enseignante mais ce pourcentage provient de l'emploi de « **جّ allez-y** » qui annonce la clôture de la séquence. Cette séance qui s'étend sur 648 interactions est basée sur des activités écrites où la place de l'oral n'est pas privilégiée parce que les apprenants ont lu la chanson en même temps qu'ils l'ont écoutée.

2.4.2.3. Synthèse pour les deux séances de l'école privée

Les deux acteurs de la classe dans le secteur privé recourent aussi à l'arabe dialectal, soit de la part de PrM soit de la part des apprenants. Nous récapitulons dans la figure suivante le pourcentage de cette utilisation dans les deux séances chez les deux acteurs de la classe.

Figure 44 : Le pourcentage de l'arabe dialectal dans les propos des deux acteurs de la classe dans les deux séances de l'école privée



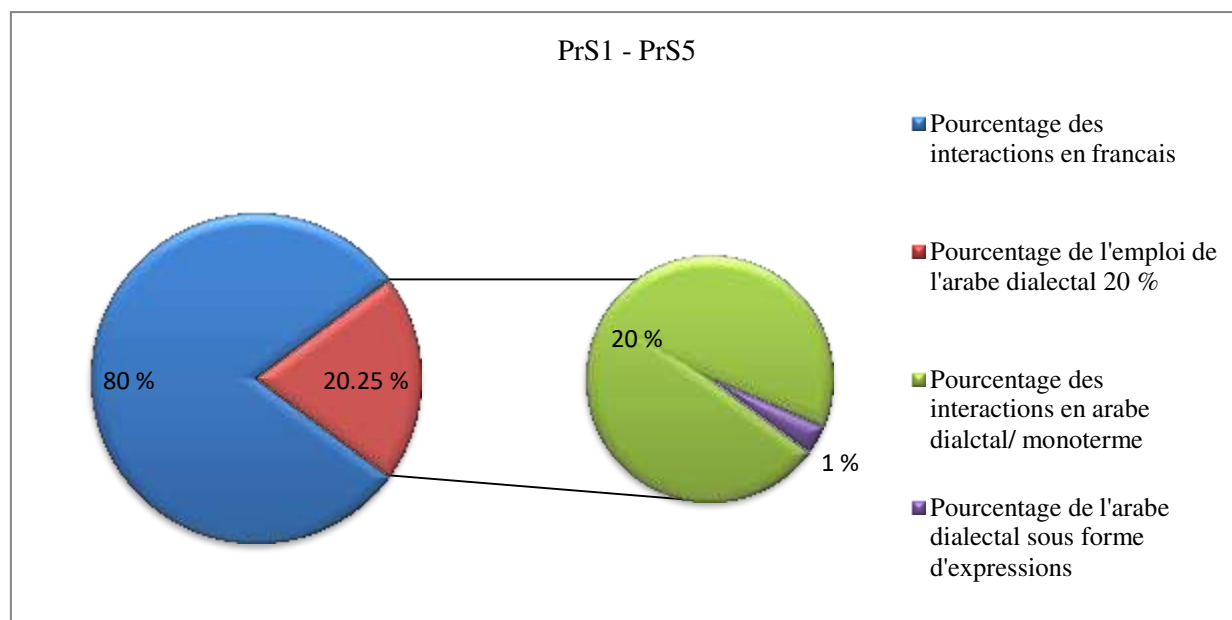
Chez les apprenants le recours à l'arabe est minime notamment dans la séance de PrS5 car la séance cible une compréhension écrite, alors qu'à la séance PrS1 ils utilisent l'arabe pour s'exprimer ou pour solliciter l'aide de l'enseignante. Celle-ci insère dans ses répliques des termes de liaisons, des incitatifs, des termes d'appréciation et d'explication. C'est sur ces termes qu'elle s'appuie pour agencer ses idées, elle est habituée à les employer comme s'ils faisaient partie du français. Donc, il faut mentionner qu'en dépit du nombre d'interactions qui renferment des termes arabes chez l'enseignante, nous recensons une récurrence des termes continueurs ou tags, que nous récapitulons dans le tableau suivant :

Tableau 193 : Les occurrences des monoterme en arabe dialectal dans les interactions de PrM

	اَلْاَلْ allez- y/ vas-y	اَلْاَلْ c'est à dire	اَلْاَلْ non	اَلْاَلْ d'accord	اَلْاَلْ / اَلْاَلْ maintenant	اَلْاَلْ quoi
PrS1	30	2	4	2	2	3
PrS5	50	4	2	1	-	2

Nous allons présenter dans la figure ci-dessous le pourcentage de l'emploi de l'arabe dialectal dans les deux séances tout en mettant en relief le pourcentage de l'emploi des monoterme :

Figure 45 : Le pourcentage de l'arabe dialectal, monoterme ou expression, dans les propos de l'enseignante dans PrS1 et PrS5



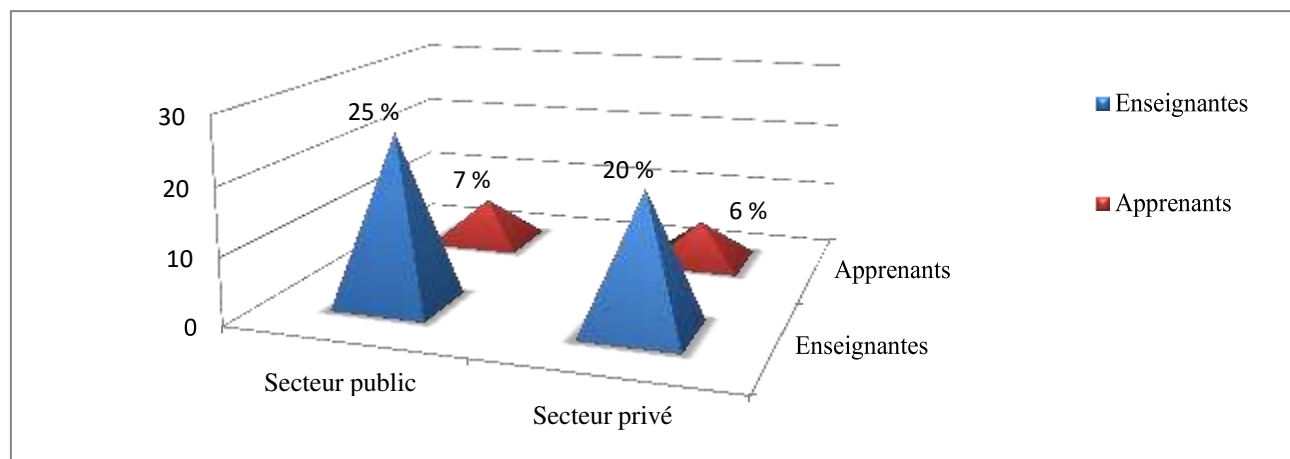
Le pourcentage de l'emploi de l'arabe dialectal sous forme de continueurs ou monoterme est important, il atteint 19.5 %, alors que le libanais sous forme d'expression³²¹ (deux expressions dans les deux séances) occupe 0.75% de la totalité des interactions de PrM dans les deux séances.

2.4.3. Synthèse comparative sur la langue première entre les deux secteurs

Nous résumons les traits essentiels qui caractérisent l'emploi de la langue arabe de la part des acteurs de la classe. Tout d'abord, **dans les séances du secteur public, l'enseignante, après avoir expliqué et répété, recourt à l'arabe dialectal à la fin d'une séance qui vise la compréhension orale, alors que lors d'une évaluation de la compréhension orale elle utilise fréquemment l'arabe dialectal au début.**

L'enseignante **PrM insère fréquemment des termes en arabe dialectal** à la fin des séances. Ce pourcentage élevé provient de sa stratégie d'inciter les apprenants à terminer les tâches qu'ils doivent accomplir. Pour cette raison, les dernières activités et la clôture contiennent une répétition du terme incitatif « allez-y ».

Figure 46 : Le pourcentage de l'utilisation de l'arabe dialectal dans les deux terrains de la part des enseignantes et des apprenants.

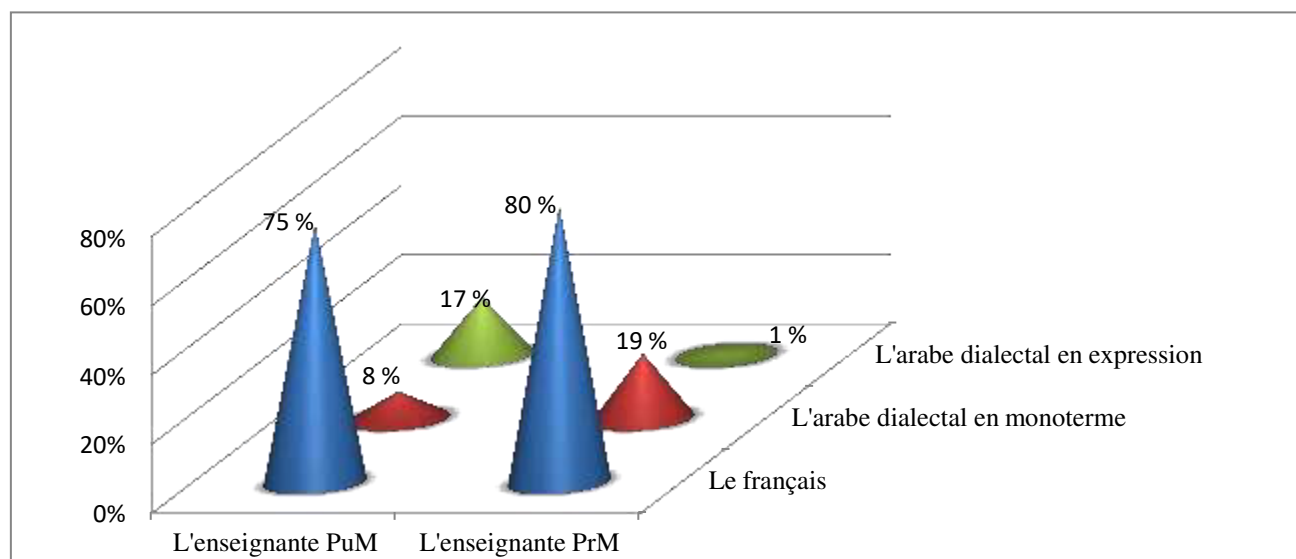


La question que nous posons : est-ce que les apprenants n'utilisent pas l'arabe dialectal parce qu'ils sont capables de s'exprimer en français ou parce qu'ils évitent de répondre en utilisant

³²¹ Nous désignons par "sous forme d'expression", l'emploi de l'arabe dialectal en un énoncé composé de plusieurs termes et ne contenant pas de verbe conjugué.

longue phrase ? Nous aurons la réponse dans la partie micro de cette analyse. Enfin, avant de passer à la synthèse au niveau macro, nous nous attardons également sur le pourcentage de l'emploi de l'arabe dialectal chez les deux enseignantes mettant à part les interactions qui renferment les monotermeurs continueurs :

Figure 47 : Pourcentage de l'emploi des langues chez les deux enseignantes dans les deux séances



Cette figure met en lumière les stratégies plurilingues chez les deux enseignantes. L'arabe dialectal avec ses utilisations domine dans les propos de l'enseignante de l'école publique. Alors que l'enseignante de l'école privée n'arrive pas à effacer de ses propos le recours à l'arabe dialectal, les mono termes constituent le socle de son discours. Tandis que le français est utilisé par les deux avec une différence minimale de 5 %.

2.5. Synthèse comparative des deux secteurs, public et privé, dans l'analyse macro

L'analyse macro a ciblé la structure, les compétences développées ainsi que la place de l'écrit et celle de la langue arabe dans les 4 séances de l'oral, observées dans les deux écoles choisies.

Comparer les deux secteurs s'avère indispensable pour essayer d'infirmer ou de confirmer nos hypothèses.

C'est pourquoi nous adoptons l'ordre suivant pour ce bilan : nous abordons tout d'abord, **les stratégies d'enseignement de l'oral adoptées par les enseignantes** (sous-hypothèse-1), afin de vérifier si elle sont traditionnelles ou non, ensuite nous abordons **les supports utilisés** (sous-

hypothèse 1) dans le but de comprendre dans quelle mesure ils contribuent à épauler les actants dans l'enseignement / apprentissage de l'oral et enfin nous évoquons **le plurilinguisme** à l'oral (sous-hypothèse 3) pour examiner son impact sur le déroulement didactique. .

En premier lieu, la stratégie de l'enseignement de l'oral à l'école publique durant les deux cours se caractérise par :

- une seule modalité de travail basée sur un travail collectif,
- une phase de sensibilisation rendant les apprenants purement réceptifs (lecture des illustrations, des vignettes),
- les questions redondantes de la part de l'enseignante ralentissant la trame de l'explication et de la compréhension,
- le développement d'une seule compétence orale dans les deux séances : la réception,
- la production orale n'apparaît que *via* la lecture,
- la place privilégiée de l'écrit : recours au tableau pour expliquer et aux fiches pour évaluer.

Alors que la stratégie de l'enseignement de l'oral à l'école privée se base sur :

- Plusieurs modalités de travail en : binômes, en groupes et collectif
- Une phase de sensibilisation amenant les apprenants à la réflexion et à l'expression autour d'un sujet personnel (fleur préférée et musique)
- Une série d'activités préparée sur une fiche allant du simple au complexe
- Place privilégiée de l'écrit : recours au tableau et à la fiche contenant des questions et constituant un support favorisant la réflexion des apprenants,
- Le développement des deux compétences : la réception et l'interaction orales
- La production orale apparaît *via* la lecture.

Ainsi, plusieurs facteurs contribuent à **classer l'enseignement /apprentissage de l'oral à l'école publique dans la case du traditionnel, alors que ceux qui ponctuent le déroulement des séances de l'école privée l'en éloignent (sous-hypothèse 1), sans pour autant lui permettre de couper les ponts avec cet enseignement traditionnel à cause du recours à des supports écrits.**

En deuxième lieu, les supports utilisés sont puisés des manuels scolaires adoptés par l'institution à part le support sonore de séance PuS4 qui est ajouté par l'enseignante. **Variation des documents s'est en fait avérée source de complications** : la non visibilité des vignettes, l'absence de support sonore. Cela a obligé l'enseignante d'oraliser elle-même les deux dialogues ce qui a abouti à la confusion et à l'ennui des apprenants. De plus, l'enseignante de l'école privée, face à un incident inattendu, une défaillance mécanique du magnétophone, demande aux apprenants de **lire les paroles de la chanson, or les questions préparées ciblaient une compréhension de l'oral et non une réception écrite**. Donc, **variation des documents sources destinés à une activité de l'oral en classe constitue une difficulté pour les enseignantes (sous-hypothèse 1) ainsi que changer par obligation le parcours d'un cours de l'oral préparé semble difficile pour l'enseignante qui n'arrive pas à s'adapter à la situation**.

En dernier lieu, la langue arabe apparaît lors de l'explication dans les 4 séances. Les apprenants des deux secteurs, en recourant au plurilinguisme, vérifiaient leur compréhension, sollicitaient l'aide de leur enseignante. A leur tour, les deux enseignantes ont employé leur langue première pour agencer, lier leurs idées et inciter au travail par des mots-clés. Pourtant, de longues expressions et des phrases en arabe sont prononcées par l'enseignante de l'école publique, cela apparaît à l'ouverture, durant les activités et à la clôture. Donc, l'enseignante PuM recourt au plurilinguisme **d'une manière non planifiée, elle en abuse même**. Alors que l'enseignante de l'école privée paraît réticente en recourant à l'arabe dialectal. Cela souligne que les deux enseignantes, chacune à sa façon, ne sont pas au courant de ce concept et de son utilisation didactique.

Avant de passer à la partie micro des analyses, où une partie sera consacrée aux alternances codiques, nous signalons que dans les deux écoles, **l'ambiance n'était pas propice tout le temps à l'enseignement / apprentissage de l'oral parce que plusieurs événements sont survenus et ont entravé pour quelques minutes la trame de l'explication et la concentration des apprenants**.

3. Analyse micro des séances

L'analyse macro de notre corpus nous a procuré des informations sur la structuration des quatre séances de l'oral observées dans les deux écoles (PuS1, PuS4, PrS1 et PrS5), sur les compétences qui y sont développées ainsi que sur le statut de l'écrit et celui de la langue maternelle. Par contre, pour l'analyse micro, deux séances sont choisies, une de chaque école, PuS1 et PrS1. Nous avons opté pour ce choix parce qu'il est susceptible de nous informer sur les pratiques de l'oral en classe, surtout que les deux autres séances non sélectionnées privilégient l'écrit comme nous l'avons pu constater d'après les analyses.

Dans cette partie, nous analyserons les tours de parole et leur composition chez les deux actants de classe, puis nous passons aux actes de parole utilisés, ensuite nous étudierons la syntaxe des phrases formulées par les apprenants lors de leur participation aux cours de l'oral. Les alternances codiques seront à leur tour étudiées dans cette micro-analyse qui débouchera sur les méthodes avec lesquelles l'apprenant est évalué durant les cours d'oral.

3.1. Les tours de parole

Il est certain, d'un point de vue « ethnologique » que la salle de classe n'est pas seulement un « *objet de connaissance, un micro-milieu intéressant, où se déploient des types d'échanges et de rhéoriques caractéristiques* » (Nonnon, 1990 : 148), mais aussi « *un espace langagier-didactique avec ses rituels et surtout ses dimensions métalinguistiques* » (Chiss & Cicurel, 2005 : 3). L'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère qui se déroule au sein de ce lieu, se présente comme « *une suite d'échanges verbaux constitués par une alternance de tours de parole des co-actants* » (Cicurel, 2011 : 10). Ces co-actants n'occupent pas la même position parce que « *l'enseignant reste le garant de la transmission d'un savoir que les élèves ignorent (ou sont censés ignorer) ou ne connaissent qu'imparfaitement* » (Garcia-Debanc, 2004 : 8). Nous allons examiner dans ce qui suit, dans quelle mesure la communication qui surgit en classe lors de l'enseignement / apprentissage de l'oral est inégale (sous-hypothèse 1), c'est pourquoi, pour pouvoir étudier les modalités de l'organisation des discours de l'enseignant ainsi que ceux des apprenants, nous répertorions les différents types d'échanges ainsi que leur constitution dans les deux séances, nous précisons le nombre de répliques et leur longueur chez ceux qui prennent la parole pour enfin mettre en lumière la fonction didactique des interactions verbales chez les

deux acteurs de la classe (sous-hypothèse 1), nous traiterons ces rubriques dans la séance publique puis nous passons à la séance de l'école privée.

3.1.1. *La séance de l'école publique : PuS1*

Les interactions verbales, selon Bouchard, sont composées de plusieurs unités. L'incursion, « *la plus grande unité pragmatique* » (Bouchard, 2004 : 102) est constituée par tous les événements verbaux qui se déroulent entre le moment où les interactants se rencontrent et celui où ils se séparent, nous pouvons constater alors que nous avons deux incursions relatives aux deux séances de l'oral. Chaque incursion se décompose en transactions ou séquences d'échanges, qui selon Bouchard sont définies par une cohésion thématique.

La séance de l'école publique PuS1 renferme deux transactions, la première est axée sur la lecture des documents iconographiques alors que la deuxième transaction se base sur la compréhension orale *via* un support sonore. Chaque séquence d'échange se décompose à son tour en échanges qui constituent les plus petites unités dialogales, Bouchard précise que l'échange est « *l'unité centrale du modèle hiérarchique de la conversation* » (Bouchard, 2004 : 103). Il peut être composé de 2, de 3 ou de plusieurs constituants monologiques qui sont les interventions.

3.1.1.1. Les types d'échanges

Pour la classification des échanges nous nous sommes basée sur les analyses de Bouchard (1995 et 2004), de Nuchèze (2001), de Sinclair & Coulthard (1975), de Matthey (1996), de Bange (1992) et de Cicurel (2011), nous recensons l'emploi des échanges suivants :

- Échange binaire : à deux constituants entre deux interactants
- Échange ternaire : à trois constituants entre deux interactants
- Échange enchâssé : à plusieurs constituants entre deux interactants
- Échange polygéré : à plusieurs constituants entre plus de deux interactants.

Dans la séance PuS1, tous les types d'échanges sont utilisés, pourtant l'échange polygéré est celui qui domine, il renferme des séquences latérales étendues et des séquences potentiellement acquisitionnelles.

$^{322}\text{PuD1D1}$.

Alors que dans un autre échange ternaire, l'intervention de l'enseignante renferme une appréciation positive accompagnée de la répétition de la réponse des apprenants :

- 51 PuS1M : c'est le DAN...
- 52 PuS1Am : c'est le danger
- 53 PuS1M : xx très bien + c'est le danger [...]

Outre la répétition et le terme d'appréciation, elle explicite l'idée par un ajout :

- 159 PuS1M : voilà↓ + deuxième illustration représente quoi ↑
- 160 PuS1A18 : pollution de l'air
- 161 PuS1M : bravo ↑ la pollution de l'air par les fumées des usines [...]

Alors **la répétition** qui est la **forme commune et fréquente dans la réaction de l'enseignante**, est omniprésente dans la troisième intervention de l'échange ternaire. Bouchard appelle ce procédé « diaphonie » et le considère comme un « avatar courant » (Bouchard, 2005 : 151).

C'est nécessaire de souligner un emploi fréquent d'un quatrième constituant de la structure ternaire qui n'ajoute rien au sens et qui est utilisé par les apprenants. Après la réaction de l'enseignante qui renferme la réponse visée, les apprenants reprennent sa réponse :

- 280 PuS1M : Par ↑
- 281 PuS1A18 : Par les fumées des voitures
- 282 PuS1M : par les la fumée des ↑des é-chap-pements
- 283 PuS1As : des échappements

Cette répétition de ce que dit l'enseignante permet à l'apprenant « *de s'essayer à la parole étrangère tout en marquant sa coopération et sa participation à la construction du savoir didactique* » (Cicurel, 1990 : 53). Ainsi, les apprenants essaient de montrer à leur enseignante qu'ils avaient compris, qu'ils étaient en train de participer au cours.

De surcroit, nous remarquons des échanges ternaires « filés » qui se succèdent, nous citons l'exemple suivant qui présente à chaque échange une forme différente de la réaction de l'enseignante et ses procédures d'étayage:

- 336 PuS1M : encore +++ on parle de quoi encore de quelle pollution↑
- 337 PuS1As : xxx
- 338 PuS1Af : de la de la mer
- 339 PuS1M : de la mer ou bien de plage xx quelle région↑ on parle de QUELLE région ↑ ici
- 340 PuS1A13 : la main des hommes
- 341 PuS1M : non + quelle région est polluée dans ce document ↑ on parle de quelle région ↑ **quelle région ↑ quelle ↑ il est pollué↑**
- 342 PuS1Am : la plage
- 343 PuS1M : les plages ↓ très bien + on parle des plages↓[...]

Pour guider l'apprenant qui n'a pas répondu correctement, l'enseignante lance une suggestion en alternative au cours de l'interaction 399 et reformule la question, puis en 341 elle évalue négativement la réponse et répète la question mais l'accompagne cette fois d'une traduction en arabe. A la dernière intervention 343 et après avoir reçu la réponse attendue, elle répète la réponse de l'apprenant, évalue positivement, la reformule à l'aide d'une phrase simple. Donc, pour exprimer son refus ou son acquiescement vis-à-vis de la réponse de l'apprenant, elle recourt soit à l'utilisation des termes simples comme « non » et « très bien » soit à la répétition de la réponse, ces répétitions, dotées « *d'un intérêt communicatif [...] marquent l'encouragement de la part de l'enseignant* » (Cicurel, 1990 : 53).

Avant de passer à un autre type d'échanges, mentionner une récurrence de deux mouvements dans la prise de parole de l'enseignante s'avère indispensable. Nous notons la réaction de l'enseignante à la réponse de l'apprenant puis son passage à une nouvelle sollicitation dans le même tour de parole :

152 PuS1M : Bravo la fumée des usines vous savez + vous voyez xx encore la fumée des usines pollue quoi ↑

161 PuS1M : bravo la pollution de l'air par les fumées des usines + troisième illustration représente quoi ↑

168 PuS1M : voilà + une machine qui met de l'insecticide c.à.d. pour les plantes ou bien dans les champs n'est-ce pas ↑

Donc, l'enseignante par l'intermédiaire de l'emploi de l'échange ternaire évalue, **corrige la réponse de l'apprenant, reformule et répète la réponse donnée ou la question posée, explicite l'énoncé de l'apprenant et le corrige**. Cet échange ternaire contribue à procurer aux apprenants **un savoir et les aide à acquérir une compétence orale**.

3.1.1.1.3. Les échanges enchâssés

Les échanges enchâssés qui sont constitués de plusieurs constituants entre deux interactants sont rares durant la séance PuS1. Nous citons l'exemple suivant où l'enseignante s'adresse à un seul apprenant *via* plusieurs interventions pour lui donner des remarques concernant sa façon de lire :

41 PuS1M : s'il vous plaît + une seule ↓ A7 ↑

42 PuS1A7 : ei

43 PuS1M : aidons

44 PuS1A7 : aidons la planète bleue

45 PuS1M : AIDONS + AIDONS A7

46 PuS1A7 : aidons la planète bleue à+ se mettre ++ au +vert

47 PuS1M : au vert ↓

Elle corrige la prononciation de l'apprenant invité à lire la phrase qui figure à la première page du dossier, cette insistance souligne l'intérêt que porte l'enseignante pour la lecture et son souci que ses apprenants lisent et prononcent correctement.

3.1.1.1.4. Les échanges polygérés et les séquences latérales

Bouchard mentionne qu'en classe « *tous les élèves sont à priori des participants ratifiés même si un interlocuteur peut être plus visé à un certain moment plus que les autres* » (2005 : 141), ce phénomène polylogale ou polyphonique qui met en jeu plus de deux participants interagissant verbalement, est fréquent dans cette séance. Nous citons plusieurs exemples où à chaque fois nous braquons la lumière sur une stratégie adoptée par l'enseignante *via* l'emploi de ces échanges polygérés.

L'enseignante exécute une « métonymie conversationnelle » (Bouchard), elle pose une question à toute la classe qui répond en chœur puis désigne un apprenant pour répéter :

- 1 PuS1M: il a compris un titre + qui peut me dire quel est le titre du dossier 2↑
- 2 PuS1As : environnement
- 3 PuS1M : répète le mot A19
- 4 PuS1A19 : - eee
- 5 PuS1M : à haute voix s'il vs plaît + voix claire
- 6 PuS1A19 : le titre du dossier 2 +eh + environnement
- 7 PuS1M : ENVIRONNEMENT + [...]

Cette réponse en chœur qui se répète est suscitée par l'enseignante, elle pose une question fermée dont la réponse est unanimement connue, cette stratégie basée sur la répétition de la part de l'apprenant lui confirme leur acquisition et offre à l'apprenant le sentiment d'être un interactant actif :

- 301 PuS1A21 : de la pollution
- 302 PuS1M : de la pollution + très bien↓ !↓ **alors** comme titre on parle de la ↑ (*elle écrit au tableau : la pollution*)
- 303 PuS1As : pollution

Une autre stratégie est utilisée par l'enseignante pour faire parler ses apprenants, c'est la collocation où l'enseignante débute son énoncé et invite les apprenants à l'achever :

- 20 PuS1M : c'est-à-dire de la lu↑ ...
- 21 PuS1As : mière

107 PuS1M : printemps ↑ ou bien tout ce qui se trouve dans la nature est vivant ou bien en vie
نَبَاتٌ **vivant** alors qu'il a la couleur ↑...
108 PuS1As : verte

Cette co-locution ou cette « prise en écho » (Matthey, 1996 : 193) est amplement employée, rendant ainsi les dialogues entre enseignant et apprenants semblables à des monologues puisque les apprenants produisent « *des phrases bouche-trou du discours magistral* » (Dannequin, 1977, cité par Cicurel, 1985 : 17).

Dans cette séance, la recherche du sens constitue l'aspect récurrent, l'enseignante essaye d'expliquer les termes suivants : l'environnement, le littoral, le verbe attaquer, la phrase « aidons la planète bleue à se mettre au vert », le symbolisme des couleurs, l'origine du bruit écouté dans le support sonore ainsi que les types, les causes et les remèdes contre la pollution abordée dans le support sonore. La plupart des échanges « *portent sur un thème à expliquer répéter, commenter, il y a autonomisation de ce signe dans un but d'amélioration du code* » (Cicurel. 1990 : 33). Pour trouver le sens des termes, les apprenants hésitent et tâtonnent pour répondre, plusieurs réponses incorrectes sont émises avant de pouvoir trouver le terme attendu, c'est pourquoi la séquence d'élicitation (Bange 1992) devient étendue à cause de l'enchâssement d'une séquence latérale déclenchée soit par le mutisme de l'enseignante soit par un terme dépréciatif. Avant d'aboutir à la réponse visée, plusieurs apprenants interagissent et plusieurs procédures d'étayage sont déployées par l'enseignante comme la répétition, la suggestion, la simplification, la reformulation et la récapitulation. L'enseignante va même recourir à des séquences potentiellement acquisitionnelles SPA.

Nous analysons un exemple constitué de plusieurs échanges polygérés qui mettent en lumière les stratégies déployées de la part de l'enseignante pour orienter, diriger et structurer l'échange. Cet exemple est axé sur la recherche du sens du titre du dossier « environnement » qui s'étend de l'interaction 7PuS1M jusqu'à 38PuS1As. Tout d'abord pour expliquer ce terme, elle démarre de l'illustration qui figure sur la première page du dossier, elle recourt à la répétition de la réponse de l'apprenant suivie de son synonyme :

7 PuS1M : ENVIRONNEMENT + Maintenant on parle xxx que ça veut dire environnement ↓
environnement↑ +++ chaque organisme ↓++ écoutez ++ avant de commencer qu'est-ce qu'ils ont

mis ici (Elle démontre l'illustration³²³ qui figure dans le livre de l'apprenant) regardez
l'illustration+ montre quoi↑ + montre un ↑or-ga ...
8 PuS1A13 : un homme
9 PuS1M : un homme + c'est-à-dire un organisme, n'est-ce pas ↑ لا! **alors**

Puis elle explique la notion à travers des exemples tirés de « l'ici et le maintenant » afin de faciliter l'accès au sens :

11 PuS1M : chaque organisme + qui est entouré +++ nous sommes ici + maintenant + + nous sommes entourés de quoi ↑
12 PuS1A18 : de classe
13 PuS1As : de classe de classe
14 PuS1M : de classe + des murs (*elle démontre le tableau*)
15 PuS1As : tableau (*les apprenants répondent en criant*).

Elle répète la réponse des apprenants en insistant sur le terme « l'air », en haussant la voix pour formuler son appréciation :

23 PuS1A19 : de l'air + des rideaux
24 PuS1M : DE L' AIR

La sollicitation des apprenants de la part de l'enseignante se réalise *via* la question posée :

22 PuS1M : qu'est ce qui entre encore par la fenêtre↑ (*elle démontre la fenêtre*).

La récapitulation a sa part également, l'enseignante énumère les réponses proposées par les apprenants, elle reprend les idées pour expliquer :

29 PuS1M : voila لا! **alors** chaque organisme entouré de n'importe que de l'eau + de l'air + des montagnes + des murs + des bâtiments c'est-à-dire + quoi ↑ peut-être + peut-être il est près de la plage + n'est-ce pas↑ ou bien dans un village + ou bien dans un + dans une ville + on appelle ça environnement + en arabe ça veut dire ↑

De plus, elle vérifie la compréhension des apprenants en leur demandant le sens en arabe :

29 PuS1M : [...] on appelle ça environnement + en arabe ça veut dire ↑

Après avoir ajouté une comparaison entre les ruraux et les citadins qui pourrait détourner l'attention des apprenants, elle recentre son polylogue et elle répète une deuxième fois sa question :

35 PuS1M : Maintenant + لا! **alors** comme titre + on a environnement que ça veut dire environnement en arabe↑
36 PuS1A13 : **لِلْمَاحِلِ** **l'environnement**

³²³ PuD1D1.

Enfin, elle clôture cette séquence par une demande d'achèvement interactif qui est exécuté en chœur pour répéter le thème :

37 PuS1M : اِرا *alors* ce dossier a comme titre en- vi- ron-ne ...
38 PuS1As : ment

Cet exemple composé de plusieurs interventions, met en lumière non seulement la stratégie de la co-construction qui permet « *au locuteur de construire progressivement des éléments de réponse en s'appuyant sur ce qui a été fourni par l'interlocuteur* » (Debaisieux, 2008 : 108), mais aussi le procédé d'étayage de récapitulation qui « *joue un rôle important dans la saisie du sens de l'intertaction* » (Cicurel, 1990 : 46), sans oublier aussi de mentionner que le recours à « l'ici et le maintenant » dans une conversation, selon Véronique (1992) souligne l'inégale compétence qui caractérise les interactions verbales entre l'enseignant et l'apprenant.

Ce travail collaboratif dans le déroulement de l'interaction n'est pas omniprésent dans cette séance. Des procédés de contre étayage apparaissent également comme c'est le cas de l'exemple suivant. En effet, pour expliquer des notions nouvelles relatives aux « égouts » et aux « eaux usées », et après avoir écouté plusieurs suggestions inadéquates de la part des apprenants, elle donne la réponse, elle explique en alternant les langues puis sollicite la traduction des apprenants pour le verbe « déverser » :

176 PuS1M : voilà ++ troisième illustration³²⁴ représente quoi ↑
177 PuS1As : xxx
178 PuS1A21 : les déchets
179 PuS1As : l'eau
180 PuS1As : les déchets
181 PuS1As : l'eau polluée
182 PuS1Am : l'eau xx
183 PuS1M : eau polluée **يُكَيّ** c'est à dire
184 PuS1A14 : l'eau des déchets
185 PuS1M : écoute + on appelle ça + on appelle ça les égouts ce sont les **é...**
186 PuS1As : **é** ..
187 PuS1M : **en arabe les égouts ++ les égouts** **أو ي coulent**
les eaux usées des eaux...
188 PuS1As : usées
189 PuS1M : (*elle écrit au tableau*) **eaux usées c'est à dire on les jette** **ول tout on a des**
toilettes **في** **dans nos toilettes** **les restes** **cuisine** voilà on a des eaux usées
dans des maisons TOUT ça se déverse + se déverse que Ça veut dire eaux usées se déversent
190 PuS1A5 : **رجشي elle coule**
191 PuS1A16 : **زشن elle marche**
192 PuS1As : **رجشي coule**
193 PuS1M : **نرصت se déverse oui où↑**

³²⁴ Une des Illustrations de la fiche 2, PuS1D2.

194 PuS1A s : dans la mer
195 PuS1M : voilà ce sont des eaux usées ++

Nous remarquons aussi que l'arabe dialectal se combine avec l'enchaînement des échanges. Avant de passer aux SPA, nous nous attardons sur une question qui a obligé l'enseignante d'interagir avec les apprenants de l'interaction 224PuS1M jusqu'à l'interaction 262PuS1M, durant lesquelles les apprenants ont lancé des hypothèses pour la question suivante:

224 PuS1M : vous avez entendu quelque chose ↑ mais avant de commencer je veux vous demander une question vous avez entendu + avant de commencer le document sonore eh un bruit + vous avez entendu le bruit de quoi ↑

Pour répondre à cette question, les apprenants ont proposé plusieurs hypothèses « voitures, camion, mer », qui sont correctes, mais l'enseignante veut que les apprenants utilisent le terme « vagues » parce que dans deux interactions (238 PuS1M et 256 PuS1M) elle prononce la première lettre « v », mais au lieu qu'ils saisissent de quel terme il s'agit, les apprenants proposent « volume, volcan », et à la fin c'est elle qui formule la réponse à la place des apprenants « les vagues de la mer ». Cet exemple démontre que parfois les apprenants éprouvent des difficultés « *à découvrir quel est l'enjeu d'une série d'échanges car l'enseignante poursuit un objectif, qui, le plus souvent, n'est pas explicitement donné* » (Cicurel, 1985 : 37).

Les échanges analytiques de l'enseignante visant l'aide des apprenants constituent des situations potentiellement acquisitionnelles dans la « *mesure où l'apport langagier est effectué au moment où s'exprime le besoin communicatif correspondant* » (Bouchard, 1995 : 108). Nous recensons une correction morphologique et une autre phonétique :

276 PuS1A17 : par les fumes
277 PuS1As : par les fumes
278 PuS1M : par la ↑
279 PuS1AS-xxx
280 PuS1M : Par ↑
281 PuS1A18: Par les fumées des voitures
282 PuS1M : par les la fumée des ↑des é-chap-pements
283 PuS1As : des échappements

96 PuS1A19 : des herbes³²⁵
97 PuS1M : de l'herbe
98 PuS1A2 : de l'herbe
99 PuS1M : bravo de l'herbe c'est ça c'est à dire lorsque la nature est en ...

³²⁵ Prononciation avec liaison.

De même, l'enseignante corrige la phrase de l'apprenant qui brouille le système énonciatif, et après la réaction évaluative de la part de l'enseignante, il reprend sa phrase en la corrigeant :

230 PuS1M : tu n'as pas entendu de bruit ↑ A2 ↑ ++ A3↑

231 PuS1 A3 : vous avez entendu un

232 PuS1M : j'ai entendu

233 PuS1A3 : j'ai entendu le bruit + de voitures

Ainsi les échanges polygérés sont constitués d'une succession de questions de l'enseignant **amenant les apprenants à réfléchir afin de trouver la réponse adéquate**. Ces échanges attribuant la parole à tous les apprenants **relèvent de la communication inégale et soulignent que les apprenants ne sont pas habitués à communiquer individuellement avec l'enseignante**.

3.1.1.2. La communication didactique

La situation éducative de la classe met en relation selon Cicurel (1990) les 3 pôles du fameux triangle didactique, celui du locuteur compétent, celui des apprenants en quête d'apprentissage et celui des savoirs à transmettre. C'est pourquoi la communication didactique se caractérise non seulement par l'objectif de « *rendre un ou plusieurs des interlocuteurs plus savants, plus habiles, plus compétents* » (Cicurel, 2011 : 21) mais aussi par « *le réseau d'influences mutuelles* » (Kerbrat-Orechioni, 1990 : 17) qu'exercent les participants réciproquement tout le long du déroulement de l'échange communicatif. Nous abordons les caractéristiques de la parole de l'enseignant ainsi que celle des apprenants en classe de langue sans négliger aussi le nombre et la longueur de leurs interventions afin de vérifier l'état de cette communication didactique en classe, qui est par excellence un « *lieu d'échanges langagiers* » (Charnet, 1995 : 135).

3.1.1.2.1. Rôles et interactions de l'enseignant

L'enseignant qui est « *l'initiateur des échanges* » (Cicurel, 1985 : 14) et le « *détenteur du savoir* » (Peytard & Moirand, 1992 : 91) remplit plusieurs rôles lors de la séance de l'oral, et par conséquent, son parler acquiert une importance didactique.

Tout d'abord, le rôle de l'enseignant consiste à favoriser la production en langue étrangère, elle **essaie de générer la parole de l'apprenant**, pour réussir sa tâche, **elle recourt à la sollicitation dont le questionnement** est la forme la plus fréquente :

39 PuS1M : [...] " qu'est-ce qu'on a écrit + en bas de la page ↑
61 PuS1M : la mer alors qu'il est propre + ou lorsqu'il est ↑
57 PuS1M : la couleur bleue + c'est la couleur de quoi ↑ la signification ↑
49 PuS1M : en trois encore ↓ + que signifie la couleur rouge + la signification de la couleur rouge
↑ c'est quoi ↑

Ajoutons aussi que l'enseignante profite des productions langagières des apprenants pour faire avancer la conversation didactique en recourant à **la co-construction** :

147 PuS1M : très bien + deuxième illustration³²⁶ montre quoi ↑ représente quoi ↑
148 PuS1A21 : la fumée
149 PuS1Am : le ...
150 PuS1M : A19 s'il vous plait la fumée de
151 PuS1A19 : la fumée des usines
152 PuS1M : Bravo la fumée des usines

En outre, selon Cicurel, l'enseignante pour expliquer recourt à des « *procédés d'auto-paraphrasages, répétitions, reformulations et simplification* » (Cicurel, 1990 : 27), dans cette séance, l'enseignante, **pour ce faire**, emploie des **procédés comme la répétition, la reformulation et la simplification**.

Nombreux sont les exemples où l'enseignante recourt à la diaphonie pour reprendre les paroles de l'apprenant comme nous l'avons déjà mentionné :

150 PuS1M : A19 s'il vous plait la fumée de
151 PuS1A19 : la fumée des usines
152 PuS1M : Bravo la fumée des usines vous savez + vous voyez xx encore la fumée des usines pollue quoi ↑

Elle reformule et ajoute **des explications** qui éclaircissent les notions :

167 PuS1As : l'insecticide
168 PuS1M : voilà + une machine qui met de l'insecticide c.à.d. pour les plantes ou bien dans les champs n'est-ce pas ↑

La simplification verbale n'est pas la seule forme de simplification qui apparait, mais elle peut avoir **une forme graphique susceptible d'aider les apprenants** à localiser les régions citées dans le support sonore *via* la carte dessinée au tableau, et par conséquent à mieux comprendre :

348 PuS1M : xx très bien de Beyrouth bravo A7 + C'est Beyrouth (*elle dessine la carte au tableau*³²⁷) ☹️ **c'est-à-dire** on n'a pas bien dessiné ça mais xx ☹️ **alors** on parle de la

³²⁶ Deuxième illustration PuS1D2.

³²⁷ PuS1D5.

pollution des plages de Beyrouth + dans quelles régions ↑ dans 2 régions qui sait quelles sont les régions qui sont les plus polluées (*elle écrit au tableau : Beyrouth*)

De surcroît, l'enseignante remplit la fonction de « juge linguistique » (Cicurel, 1990 : 29), elle évalue soit par une simple répétition, soit par des **énoncés appratifs et désappratifs**, c'est **elle qui apprécie, qui corrige, qui évalue** :

138 PuS1M : on parle xxx quoi + voilà
139 PuS1A14 : polluée
140 PuS1M : très bien l'eau est polluée en pollution n'est-ce pas

Enfin, c'est l'enseignante **qui gère la parole, elle désigne la personne** qui doit répondre, elle « **exhibe des balises interactionnelles** » (Cicurel, 2011), elle **formule des consignes, donne des ordres, elle a le dernier mot** :

124 PuS1M : relevez la page + vite + maintenant observez + que représentent ces illustrations ↑ la première illustration représente quoi ↑ celui qui sait qu'il lève le doigt SVP vite + oui
150 PuS1M : A19 s'il vous plait la fumée de↑

Ainsi, les interventions de « ce parleur privilégié » (Rispaïl, 2005 : 312) qui est l'enseignant visent un objectif didactique dont le destinataire est l'apprenant.

3.1.1.2.2. Les interactions de l'apprenant

En classe, le discours de l'enseignant prend « *en compte les apprenants qui sont amenés à réagir et à agir verbalement* » (Charnet, 1995 : 136), parce que son objectif, en tant qu'expert, est de transmettre des savoirs à l'apprenant qui a besoin d'aide tout en devant « *fournir la preuve qu'il a intégré de nouvelles connaissances* » (Cicurel, 2011 : 27). Pour pouvoir interagir et comprendre, l'apprenant recourt à des stratégies comme la répétition et le questionnement. Il répète le mot incompris pour afficher son besoin d'étayage :

434 PuS1M : malade + maintenant xxx le gouvernement libanais nous nous a promis j'ai promis à mes élèves de leur amener en promenade que ça veut dire promettre ↑ promettre
435 PuS1As : promettre
436 PuS1M : **وَعْدَةٌ** promesse + le gouvernement libanais nous a promis de station d'épuration ↑ station d'épuration **وَعْدَةٌ** **وَعْدَةٌ** c'est-à-dire une station d'épuration qu'on met sur le littoral du Liban pour purifier les eaux usées

En outre, il pose la question pour afficher son incompréhension et revendiquer une explication pour mieux comprendre. Cette demande dénote un mouvement impliquant, puisque c'est lui qui prend l'initiative de formuler une question à son enseignant :

444 PuS1A5 : قَدْ c'est à dire

437 PuS1A5 : أش c'est quoi ça↑

Un deuxième mouvement apparaît, c'est le mouvement impliqué, l'apprenant introduit une nouvelle notion relative au thème mais, à deux reprises elle n'est pas prise en considération :

119 PuS1A5 : CO2

129 PuS1A5 : pour les co2

L'apprenant a voulu aborder le dégagement du gaz carbonique, cette « détopicalisation » (Cicurel, 2011) est négligée par l'enseignante qui décide de ne pas s'y attarder.

De plus, quand l'enseignant désigne un apprenant pour répondre, celui-ci se trouve dans l'obligation de prendre la parole, il est contraint à répondre, cela souligne le mouvement contraignant :

3 PuS1M : répète le mot A19

41 PuS1M : s'il vous plaît + une seule↓ A7↑

126 PuS1M : A17

150 PuS1M : A19 s'il vous plaît la fumée de

Enfin, le dernier mouvement qui apparaît également est le mouvement dépendant. Nous le rencontrons fréquemment dans cette séance quand l'apprenant profite de la parole de ses pairs, pour répondre :

312 PuS1A8 : les déchets des usines

313 PuS1A14 : les déchets des usines

331 PuS1M : par la fumée des...

332 PuS1A13 : des voitures

333 PuS1A14 : par la fumée +des voitures↓

Le moment de la prise de parole de plusieurs apprenants ne se réalise pas exclusivement après avoir écouté les réponses de leurs pairs mais suite aux énoncés de l'enseignante :

294 PuS1M : vague de la mer les vagues de la mer

295 PuS1As : les vagues de la mer

211 PuS1M : parlé

212 PuS1As : parlé

197 PuS1M : DOCUMENT SONORE

198 PuS1Am : document

L'apprenant **essaye de s'aider de l'énoncé de son interlocuteur par reprise**. Ce procédé selon Salazar Orvig (2000) est un « *facteur d'insertion dialogique* » qui participe de diverses façons à la construction des liens interlocutifs (Grandaty & Chemla, 2004 : 190). Pourtant, le mouvement

indépendant qui consiste à commenter la parole de son pair est totalement absent de cette séance. Par contre, **la répétition en chœur ou « les prises en écho » et les « co-locutions » sont les plus employées par les apprenants :**

432 PuS1M : danger c'est à dire on va tomber ma...
433 PuS1As : malade

La finalité du parler de l'apprenant est la réception, **il reçoit, il répond aux questions et la plupart du temps il répète soit les paroles de son enseignant soit celles de ses pairs en chœur ou en co-locution.**

3.1.1.2.3. Nombre et longueur des interventions

Nous précisons dans le tableau suivant le nombre de tours de parole ainsi que le nombre de lignes chez les deux acteurs de la classe :

Tableau 194 : Nombre et pourcentage des tours de parole et des lignes dans PuS1

PuS1	Nombre des tours de parole : 479 tours	Nombre des lignes : 560 lignes
Parole de l'enseignant	210 tours / 43.8 %	291 lignes / 52 %
Parole des apprenants	269 tours / 56.1 %	269 lignes / 48 %

Tout d'abord, le nombre des lignes chez les apprenants est identique au nombre des tours de parole (269 tours et 269 lignes), cela souligne que leurs répliques ne sont pas longues, elles ne dépassent pas une ligne, nous citons quelques-unes alors que leur étude syntaxique sera abordée par la suite :

65 PuS1Am : l'eau
56 PuS1As : en danger
233 PuS1A3 : j'ai entendu le bruit + de voitures
281 PuS1A18: Par les fumées des voitures

Par contre les interactions de l'enseignante sont plus longues, 291 lignes pour 210 tours de parole. L'intervention la plus longue s'étend sur 10 lignes, il s'agit du moment où l'enseignante essaie d'expliquer les exercices de la fiche ; elle lit les consignes des exercices (PuS1D4) tout en justifiant la mauvaise présentation révélant par là que c'est un autre enseignant qui a écrit cette fiche :

464 PuS1M : voilà ١٠٠٠ ١٠٠٠ **peut-être l'état fait ou non** ne construit pas alors + essayez de lire cocher + parce que ce n'est pas mon écriture c'est M. L³²⁸ qui a écrit ça + je cherche mon initiale eh xx (*elle cherche dans ses affaires mais elle n'a rien trouvé*) alors cochez les noms des lieux cités des lieux c'est-à-dire des régions il y a des lieux qui sont cités dans le document sonore oui ce sont Damour Dora Hamra Beyrouth Tripoli khaldé vous avez coché le nom des lieux que vs avez entendus dans le document +++ c'est vous qui qui qui va faire ça mais je lis parce que ce n'est pas clair + c'est claire l'écriture c'est claire l'écriture↑ c'est claire ١٠٠٠ **allez-y** ++ lisez ++ oui mot ١٠٠٠ s'il y S'il y a un mot qui n'est pas clair alors me demander vite ++ ++ la mer est polluée par choisir la réponse juste par quoi la mer est polluée par les poissons les pêcheurs les déchets et les égouts ou bien les stations d'épuration +++ qu'est ce qui pollue la mer xxx oui +++ +++ Il y a des phrases vous allez à mettre vrai ou faux et lire les phrases et mettez s'ils sont vraies ou faux

En revanche, 10 répliques chez l'enseignante sont composées d'un mono-terme, nous les citons :

43 PuS1M : aidons
 83 PuS1M : c'est ↑
 92 PuS1M : des ↑
 218 PuS1M : oui ↑
 258 PuS1M : les↑
 260 PuS1M : les↑
 280 PuS1M : Par ↑
 345 PuS1M : écoute
 386 PuS1M : voilà
 457 PuS1M : non ↑

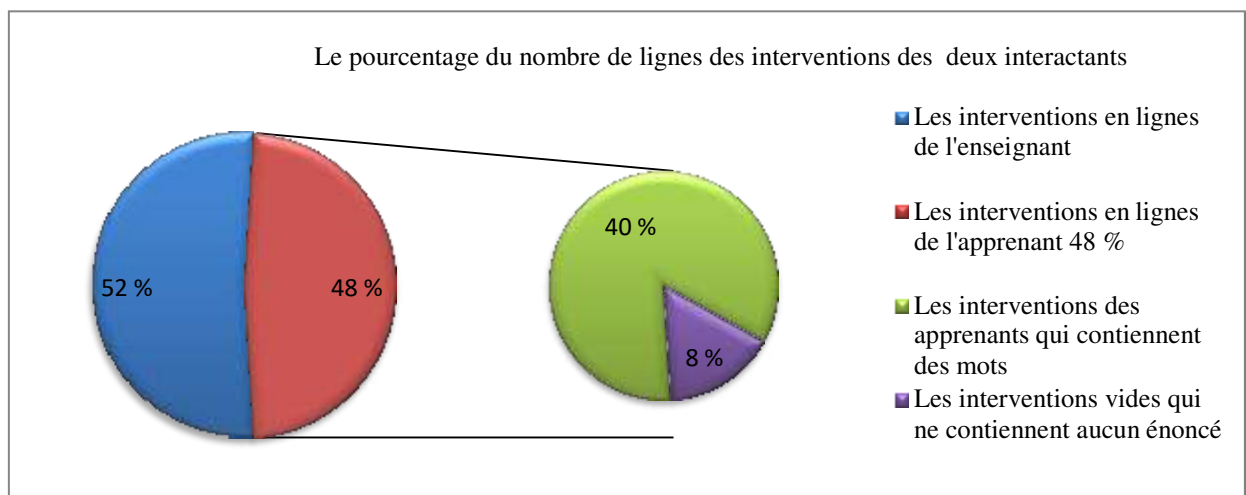
Nous remarquons que la plupart de ces interventions se terminent par une flèche ascendante qui souligne une intonation montante et qui signifie non seulement une question mais une invitation à continuer sa phrase comme nous l'avons mentionné précédemment. Par contre, les interactions des apprenants renferment 36 interventions incompréhensibles qui ne contiennent aucun terme et 7 interventions où l'hésitation est signalée :

73 PuS1As : xxx
 196 PuS1As : eeh

Si nous retranchons du nombre total des lignes qui est 269 lignes, les lignes qui ne contiennent aucun énoncé formulé par les apprenants, nous obtenons 226 interactions qui contiennent des énoncés et de cette façon, 40 % des lignes sont celles qui contiennent les propos des apprenants. Le tableau suivant met en lumière que 52 % des lignes de ce cours transcrit sont propres à l'enseignant et 48 % à l'apprenant, pourtant le vrai pourcentage pour les lignes formulées par les apprenants est de 40 % si nous prenons en compte les lignes démunies de sens.

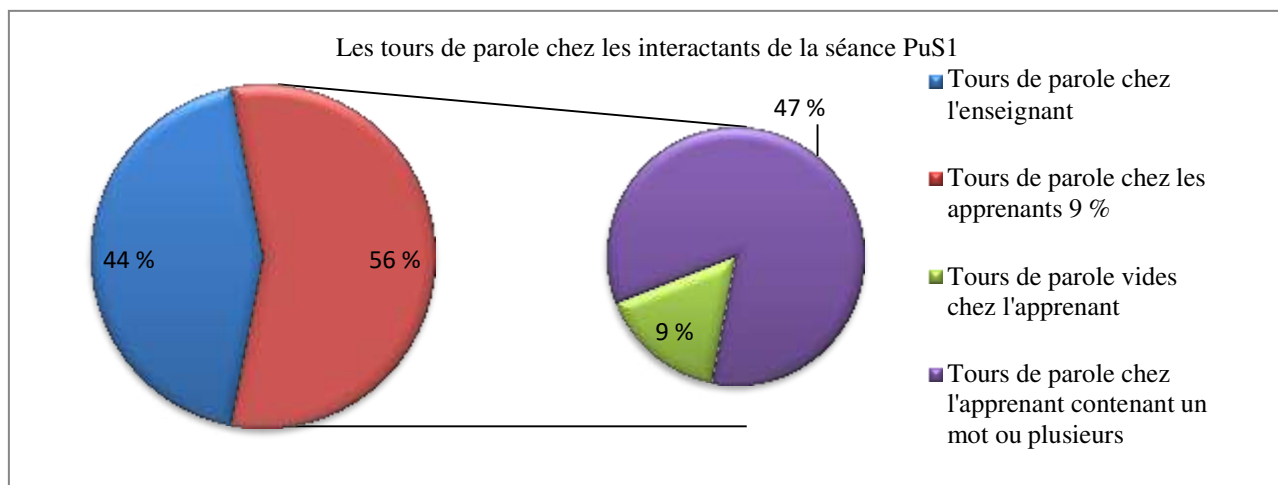
³²⁸ Elle voulait dire que c'est le surveillant qui a rédigé cette fiche et non pas elle, et elle a expliqué aux apprenants et à moi que l'écriture n'est pas claire car ce n'est pas son écriture.

Figure 48 : Pourcentage du nombre de lignes des interventions dans PuS1



Après avoir démontré que les lignes qui renferment les interactions de l'enseignant sont plus nombreuses que celles des apprenants, nous voulons examiner également le nombre des tours de parole. Le tableau du début de cette partie nous donne les chiffres suivants : 269 tours pour les apprenants et 210 tours pour l'enseignante. Au premier abord, nous constatons que les apprenants prennent la parole plus que l'enseignante, pourtant ce n'est pas le cas. Tout d'abord, comme nous l'avons déjà mentionné 36 interventions sont incompréhensibles, 7 sont des hésitations, et si nous retranchons ce nombre de celui du nombre total nous obtenons 226 interventions, ce qui signifie que 9 des interventions sont vides de sens et 47% des tours contiennent des propos formulés par les apprenants comme le montre la figure ci-dessous :

Figure 49 : Le pourcentage des tours de parole chez les interactants de la séance PuS1



Cette figure attire notre attention avec ses résultats : 47 % des tours de parole sont réservés à l'apprenant. Or, c'est indispensable de signaler que 45 tours de parole contiennent des répétitions et 26 tours de parole renferment un « oui » émis sans réflexion et constituant un écho langagier et 10 interventions contiennent l'apostrophe « madame ».

Tout cela contribue à nous démontrer que **le nombre de tours de parole ne reflète pas la fluidité du discours des apprenants ni sa dominance** durant cette séance et que **l'enseignant accapare la parole**. La **nature de la communication est verticale**, nous ne recensons aucune interaction entre apprenants, ce qui renforce l'idée que la communication à l'école publique est inégalitaire entre « *le détenteur du savoir* » qui organise la communication et les autres qui « *sont généralement en nombre, demandeurs par leur fonction d'apprenants et pourtant mis en demeure de répondre aux sollicitations du premier* » (Peytard & Moirand, 1992 : 91).

3.1.1.3. Conclusion : PuS1 et tours de parole

Après avoir analysé les différents types d'échanges ainsi que les caractéristiques des prises de parole des deux actants, nous pouvons conclure que **l'asymétrie verbale entre les deux acteurs de la classe est bien réelle**, non seulement au niveau du statut mais aussi au niveau du savoir. Tout d'abord, c'est l'enseignante qui a le droit de donner des ordres en classe concernant la discipline et la gestion de classe, c'est elle qui désigne celui ou celle qui va prendre la parole, c'est elle qui ouvre et qui clôture les activités et les séances. En outre, comme le souligne Marinette Matthey (1996), les échanges de l'enseignante se caractérisent par le recours à la répétition, à la recherche des synonymes, aux fréquentes vérifications de la compréhension et à la répétition des réponses de l'apprenant. Elle se répète et elle répète les réponses de l'apprenant, cet « **écho langagier** » (Cicurel, 1990 : 53) **provoque une polarisation des échanges autour de l'enseignant** qui, « *après chaque réplique d'apprenant, reprend la parole et brise pour les élèves toute possibilité d'établir des réseaux communicatifs autonomes* » (Cicurel, 1990 : 54).

Ajoutons aussi que **les prises en écho** témoignent des premières connaissances de l'apprenant de la langue cible et **soulignent une fonction élémentaire de l'imitation**, « *celle qui consiste à répéter machinalement, ou intuitivement [...] les paroles de l'interlocuteur* » (Matthey, 1996 : 205). Quant à Nonnon, elle met en relief aussi ce conditionnement chez l'apprenant qui est

développé par la stratégie de l'enseignant qui cherche à susciter la parole par le questionnement. Cette stratégie bloque plus ou moins toute interaction entre les apprenants et de cette façon **la parole des apprenants est réduite à des énoncés étroitement conditionnés.**

Enfin, il nous reste à aborder la séquence latérale qui domine dans les échanges de cette séance, cette séquence, selon Bange 1992, rend la prise de parole en classe « *un type d'interaction très inégal dans lequel l'enseignant dispose d'un poids institutionnel considérable* » (1992 : sitographie) et **la communication qui y règne entre l'enseignant et les apprenants se caractérise par une hiérarchie fortement marquée** puisque le rôle de l'apprenant est réduit à des activités purement réactives et cela ne crée pas les conditions favorables à une communication libre. Le « linguaphage » de l'enseignant est remarquable, il « *provoque la parole, il la canalise, il l'arrête ou la reprend* » (Cicurel, 1990 : 54), rendant « *le système de communication très inégalitaire en ce qui concerne la distribution du pouvoir et du temps de parole* » (Perrenoud, 1991 : 17).

Ainsi, l'analyse de la séance PuS1 nous dévoile **une communication inégale**, à cause des procédés utilisés notamment ceux de la **répétition et de l'enchâssement des séquences latérales**. En dépit de la bonne volonté des apprenants qui veulent participer mais paraissent **conditionnés soit à cause de la hiérarchie autoritaire soit à cause de leur défaillance linguistique.**

3.1.2. *La séance de l'école privée PrS1*

Après avoir analysé les tours de parole en classe et leurs différentes particularités dans la séance de l'école publique PuS1, nous recentrons notre intérêt sur la séance de l'école privée tout en suivant le même itinéraire d'analyse. Nous débutons par les différents types d'échanges utilisés par les deux interactants de la classe, ensuite nous étudierons la panoplie des caractéristiques de la communication didactique, les interventions étayantes que véhiculent les interactions verbales de l'enseignante et la production discursive des apprenants. Enfin, la longueur et le nombre des tours de parole des deux parleurs du « *lieu de parole* » (Halté, 1993) qu'est la classe ont leur part d'étude.

3.1.2.1. Les types d'échanges

Puisque « *les rapports langagiers entre l'enseignant et les apprenants s'inscrivent dans un mouvement interactif* » (Charnet, 1995 : 136), cette interaction au sein de la classe revêt plusieurs formes et par conséquent plusieurs types d'échanges sont utilisés durant cette séance. Cette dernière est axée sur une seule transaction : la C.O. d'une chanson munie d'activités réparties « avant l'écoute » et « après l'écoute » *via* un questionnaire (document PrS1D, annexe 4, corpus 4) distribué au cours de la séance.

3.1.2.1.1. Les échanges binaires

Nous remarquons que l'échange binaire est rare. Tout d'abord, l'enseignante s'adresse à un apprenant pour lire, celui-ci lit sans qu'il soit évalué, ce qui est rare chez l'enseignante qui, dans des situations similaires, évalue la lecture et réagit aux réponses :

142 PrS1M : on va commencer avec A28 tu peux nous lire la consigne s'il te plaît **vas-y** A28
143 PrS1A28 : dégagez de la chanson des mots représentant les éléments de la nature + et classez les dans la grille

De plus, **voulant impliquer un apprenant, elle lui pose une question fermée pour savoir son avis concernant la musique de la chanson écoutée**, elle répète à deux reprises sa question :

67 PrS1M : [...] A24↑ je n'ai pas entendu ta voix↑ **شئى** **quoi**↑ tu n'as pas aimé la musique↑
A24
68 PrS1A24: oui
69 PrS1M : tu as aimé xxx ↑ elle est très belle ↑
70 PrS1A24: oui

Pourtant, durant cette séance, nous constatons que la première intervention dans l'échange binaire n'est pas uniquement réservée à l'enseignante, **l'apprenant à plusieurs reprises s'adresse à son enseignante**. Toutes les questions posées par l'apprenant concernent le questionnaire de la fiche distribuée ainsi que la prise de notes. En premier lieu, un **apprenant veut savoir s'il faut écrire les énoncés sélectionnés** par ses pairs après la première écoute :

80 PrS1Am : j'écris la première phrase↑
81 PrS1M : non + [...]

En second lieu, un apprenant, quand il reçoit la fiche renfermant les questions, demande à l'enseignante si c'est nécessaire **d'écrire son nom à l'en-tête**, la réponse négative de l'enseignante dénote que ce sont des activités qui ne seront pas notées :

112 PrS1Am : xx Mme↑ il faut écrire les noms↑

113 PrS1M : pas nécessaire d'écrire les noms non xx لا allez-y +++ [...]

En troisième lieu, plusieurs apprenants revendiquent des éclaircissements autour des exercices de la fiche. La première question souligne la confusion d'un apprenant qui semble répondre à un exercice non ciblé dans l'activité en question :

247 PrS1A12: madame ↑

248 PrS1M : qu'est-ce qu'il y a ↑

249 PrS1A12 : xxx le jour↑

250 PrS1M: ah bon ah + bon une minute + demoiselle faites-vous x la grille ↓complétez la grille seulement ↑complétez la grille seulement↑ ++ les questions xx après↓

Alors que, pour s'assurer de quelle rubrique il s'agit, un apprenant pose sa question en alternant les langues :

234 PrS1Am: ah madame إيساً nous sommes encore partie B↑

235 PrS1M : partie C↓

En dernier lieu, afin qu'il soit certain de la finalité de la consigne, l'apprenant réclame une clarification :

253 PrS1A9 : Mme ici ++ seulement les adjectifs↑

254 PrS1M : seulement les adjectifs oui ++ [...]

A toutes ces questions, l'enseignante répond et procure les informations demandées.

Donc, l'échange binaire épaulé l'apprenant non seulement dans la réception des informations indiquées mais aussi dans la connaissance des conditions du travail didactique à suivre. Toutes les questions posées qui mettent en relief l'initiative de l'apprenant, débutent (sauf une) par un titre de respect « madame » et visent l'axe de l'écrit.

3.1.2.1.2. Les échanges ternaires

Plusieurs échanges ternaires apparaissent au sein de ce cours. Tout d'abord, pour savoir la fleur préférée, l'enseignante PrM **sollicite la réponse de l'apprenant** et réagit au choix en le répétant et en signalant que c'était une fleur choisie par un autre apprenant, ce qui dénote une certaine insatisfaction :

16 PrS1M : de couleur xx ++ A11 n'a pas de fleur préférée↑ xx

17 PrS1A11: la rose↓

18 PrS1M : encore la rose xxxxx A22 ↑

Nous remarquons dans l'exemple ci-dessus que la troisième intervention de l'échange binaire est composée de deux mouvements car elle se trouve « à la charnière de deux échanges, le premier

mouvement clôturant le premier échange, le deuxième mouvement débutant le deuxième échange » (Bouchard, 1984 : 35). **La récurrence de deux mouvements dans une seule intervention est fréquente**, PrM y recourt dans 48 interventions. De cette façon, elle déclenche la prise de la parole des apprenants pour répondre et organiser ainsi leurs tours de parole, **puisque la plupart des apprenants veulent participer**.

De plus, ce procédé aboutit à l'agencement des échanges ternaires qui se succèdent. L'exemple suivant met en lumière ce procédé, présence de deux mouvements dans une seule intervention, lors de la correction de l'exercice à trous que les apprenants ont rempli à l'écrit après avoir écouté la chanson :

- 469 PrS1M : on va commencer + avec A7 **بِوَال vas-y**
- 470 PrS1A7 : on est bien peu de choses
- 471 PrS1M : on est bien peu de choses **بيال vas-y qui va continuer**
- 472 PrS1As: madame madame
- 473 PrS1M: **A5**
- 474 PrS1A5: et mon ami la rose
- 475 PRS1M : et mon ami la rose + et mon ami la rose+ qui va continuer ↑ A26
- 476 PrS1A26: me l'a dit ce matin
- 477 PrS1M : me l'a dit ce matin ↓qui va continuer ↑ **بِوَال vas-y A25 continue**

L'enseignante désigne l'un des apprenants, sollicite sa réponse puis réagit en recourant à la répétition, à un terme incitatif « **بيال vas-y** », à un impératif « continue », puis elle interpelle de nouveau un autre apprenant pour déclencher la parole de ce dernier. Nous signalons que les réponses écrites sur les feuilles des apprenants puis oralisées par eux contribuent à la rapidité des interactions.

Un autre exemple attire notre attention, celui où se succèdent plusieurs échanges ternaires contribuant à **la construction du sens** :

- 398 PrS1M : oui A27 qu'est-ce que tu veux ajouter ↑
- 399 PrS1A27 : elle représente l'amour et l'ami de la chanteuse
- 400 PrS1M : **voilà c'est l'ami de la xx ++ bon oui**
- 401 PrS1Am : elle est importante pour lui
- 402 PrS1M : elle est importante **مَظَرٍ َوَ خَ très bien** quel est le degré de cette importance ↑ **بِوَال vas-y + elle est tellement importante**
- 403 PrS1Af : elle est son meilleur ami
- 404 PrS1M : **elle est son meilleur ami + très bien + [...]**

A la lecture de cette sélection, nous remarquons que PrM s'adresse à un apprenant, elle lui donne la parole, elle réagit en employant le présentatif « voilà », la répétition et des termes appréciatifs « très bien, bon » et d'encouragement « vas-y » afin **d'aboutir à une certaine synthèse**

concernant le statut de la rose dans la vie de la chanteuse. **Ce travail collaboratif aboutit à « la co-construction du discours »** (Debaisieux, 2008 : 108)

Enfin, nous ne pouvons pas négliger **un échange ternaire dont la première intervention est formulée par une apprenante** qui revendique une écoute supplémentaire constatant qu'elle n'a pas pu capter le terme relatif au champ lexical de « l'eau » :

202 PrS1Af : **madame tu peux répéter ↑**

203 PrS1M : bon je veux vous donner à répéter + la chanson هيق **maintenant** je ++++ on va répéter une deuxième fois la chanson

204 PrS1Af : **c'est bien +++ merci**

Cette revendication acceptée par l'enseignante stimule l'apprenante à apprécier la décision de l'enseignante et à la remercier.

Alors, **les échanges ternaires corroborent une diversité langagière à visée évaluative et permettent aux apprenants de savoir si leurs réponses ainsi que leurs idées sont correctes par l'intermédiaire de la réaction de l'enseignante à la troisième intervention. Les formes de cette intervention sont multiples** : l'incitatif en arabe, l'impératif, la répétition de la réponse de l'apprenant ainsi que les termes appréciatifs « bravo », « très bien » et le « oui » d'acquiescement. Enfin n'oublions pas de souligner que les échanges ternaires filés sont **aptes à favoriser la co-construction du sens.**

3.1.2.1.3. Les échanges enchâssés

C'est le type d'échanges le plus dominant dans cette séance, l'enseignante PrM pose la question puis dans la troisième intervention enchâsse une autre séquence et cela pour plusieurs motifs. Tout d'abord, après avoir reçu une réponse de l'apprenant, elle l'évalue et enchâsse une autre question ou affiche une attente de sa part *via* une pause, non parce que la réponse ne la satisfait pas mais **pour stimuler son interlocuteur à justifier et à expliquer son choix** quand il s'agit d'un avis personnel relatif à la fleur préférée. Nous optons pour quatre choix de la part des apprenants pour leur fleur préférée : la rose, le tournesol, le coquelicot et le gardénia. Nous nous attardons sur les interventions marquées qui dénotent la façon avec laquelle elle amène les apprenants à s'exprimer :

6 PrS1M : [...] A9 + qu'est-ce que tu aimes↑ comme fleur↓

7 PrS1A9 : eh+ + + moi j'aime la rose↓ ++

8 PrS1M : aussi la rose↑

9 PrS1A9 : elle a une belle couleur et + une + un bel beau parfum

10 PrS1M : un beau parfum bien + oui A3 ↑ta rose préférée ↑ ta fleur préférée↑

11 PrS1A3 : moi j'aime la tournesol
 12 PrS1M : le tournesol ++
 13 PrS1A3: oui car il est comme un soleil il a une forme + jolie et
 14 PrS1M : sa forme est jolie ↓
 15 PrS1A3: sa couleur
 16 PrS1M : de couleur xx ++ [...]

18 PrS1M : [...] xxxx A22 ↑
 19 PrS1A22: le coquelicot ↓
 20 PrS1M : pardon↑
 21 PrS1A22 : le coquelicot
 22 PrS1M : ah ↑le coquelicot ↓ tu aimes le coquelicot ↑tu peux expliquer pourquoi↑ xxx
 23 PrS1A22: elle a la forme différente
 24 PrS1M : elle a la forme↑ ah ↑elle a des formes différentes bon ↓
 25 PrS1A22: oui
 26 PrS1M : A20
 27 PrS1A20 : la Gardénia
 28 PrS1M : ah ↑la gardénia↓ bon pourquoi tu aimes la gardénia↑
 29 PrS1A20 : car sa odeur + est belle
 30 PrS1M : son odeur oui↓ ++
 31 PrS1A20: et +et + sa forme est petite↓
 32 PrS1M : sa forme est petite↓ + [...]

Les interactions verbales dans l'exemple sélectionné mettent en lumière la stratégie de l'enseignante qui consiste à stimuler les apprenants à s'exprimer tout en réagissant à leur réponse soit *via* la répétition, soit *via* des termes d'appréciation « oui, bon » et même d'admiration « ah ». La sollicitation d'une justification ou d'une explication se réalise à travers une question posée, une répétition accompagnée d'une intonation montante ou une pause qui dénote pour l'apprenant qu'il doit continuer sa phrase. **Cette répétition ne bloque pas la parole de l'apprenant, mais lui procure plutôt le temps de réfléchir et de composer sa phrase.** Alors, la répétition, afin de solliciter la réponse de l'apprenant constitue un déclencheur et une piste pour avancer dans la **construction du sens** surtout si chaque apprenant ajoute sa note personnelle contribuant à former un bouquet de choix reflétant une certaine culture et un certain savoir.

De plus, dans l'exemple ci-dessus, nous remarquons **également le recours à des SPA** dans les interactions : 10 PrS1M, 14 PrS1M et 30 PrS1M. L'enseignante corrige les erreurs relatives au genre « *son odeur* » et « *beau parfum* », reformule la phrase de l'apprenant « *car il est comme un soleil il a une forme + jolie* » en « *sa forme est jolie* ».

Les échanges enchâssés qui stimulent les apprenants à s'exprimer favorisent la co-construction du sens comme nous allons le voir aussi dans l'exemple suivant. L'enseignante s'adresse à un apprenant, l'implique dans la recherche de l'idée puis profitant de sa réponse, continue avec un autre apprenant pour aboutir à une réponse plus ciblée :

421 PrS1M : [...] qui a compris la chanson ↑ qui va me dire ↑+ [...] de cette chanson A3 qu'est-ce que tu as ↑
 422 PrS1A3 : j'ai compris que ++ que le chanteur ++ que la rose a une très xx grande importance pour le chanteur
 423 PrS1M : oui ↓ A2
 424 PrS1A3: et il l'aime
 425 PrS1A2 : cette rose + elle est son ami et ne peut pas ++
 426 PrS1M : vivre sans cette amie ++ se séparer d'accord + oui ↑A29 que tu vas ajouter ↑
 427 PrS1A29: le chanteur aime le jour + et non pas la nuit
 428 PrS1M : Ah + le chanteur aime le jour et non pas la nuit pourquoi ↑ il aime le jour et non pas la nuit ↑xx
 429 PrS1A29: car la nuit + son amie la rose ++ mort
 430 PrS1M : il a perdu son amie la nuit ++ bon

Cette co-construction aide l'enseignante à atteindre son objectif : déchiffrer le message de la chanson. Cette **collaboration orchestrée par l'enseignante qui désigne à chaque fois un apprenant différent, reprend sa parole, la reformule et la corrige**, constitue une stratégie qui consiste à mettre en relief les propos recueillis de l'apprenant questionné, de les expliciter en les complétant ou en les améliorant pour que les autres apprenants en profitent et construisent leurs idées en se basant sur les informations recueillies auprès de leurs pairs.

Donc, l'enseignante recourt fréquemment à l'échange enchâssé dans cette séance parce que ce type **favorise la co-construction, sollicite la parole, encourage les apprenants à s'exprimer et à formuler leurs idées et les stimule à la réflexion**. L'enseignante *via* cet enchâssent **insère aussi des séquences potentiellement acquisitionnelles**.

3.1.2.1.4. Les échanges polygérés

L'enseignant est « *maitre de la cérémonie indispensable au polylogue pédagogique* » (Bouchard, 2005 : 142) dans une classe où nombreux sont les apprenants qui veulent prendre la parole. L'enseignante, durant son cours, ne favorise pas des échanges polygérés, elle opère « *de fréquents changements d'adressage* » (Boucahrd, 2005 : 147), entre les apprenants, parfois elle s'adresse à la classe utilisant le « vous » et les apprenants répondent.

Dans l'exemple suivant, PrM s'adresse à toute la classe voulant corriger l'exercice qui vise à relever les adjectifs qualificatifs qualifiant la rose durant le jour et durant la nuit. Plusieurs apprenants participent et répondent ensemble et leurs réponses parfois erronées lui permettent de saisir l'occasion pour intercaler des SPA :

260 PrS1M : Bon بياال **allez-y** vous avez pu complétez la grille maintenant ↑ 261
 PrS1As : oui↓

262 PrS1M : **إلى** allez-y comment était la rose le jour ↑
 263 PrS1As : Madame ↑
 264 PrS1M : les adjectifs
 265 PrS1Af : admirer
 266 PrS1M : est-ce que ++ admirer est un adjectif ↑
 267 PrS1As : non ↓
 268 PrS1M c'est un ↑
 269 PrS1As : verbe ↓
 270 PrS1M : c'est un verbe + alors là j'ai demandé les adjectifs ↓
 271 PrS1A9 : belle ↑
 272 PrS1M : belle + qui a écrit belle ↑ le jour elle est la plus belle ↓ belle qui a écrit un adjectif ↑
 un autre adjectif pour la rose ↑ la jour **إلى** allez-y
 273 PrS1Am : heureuse
 274 PrS1M : heureuse qui a dit heureuse ↑ c'est très bien ↓
 275 PrS1Af : amoureuse ↑
 276 PrS1M oui amoureuse BRAVO **إلى** allez-y

Nous remarquons que plusieurs apprenants participent à la discussion et l'enseignante encourage et apprécie les réponses correctes « Bravo, très bien » et amène l'apprenant, par sa stratégie à répéter la question et à s'auto-corriger.

En outre, l'enseignante ne suscite que très rarement une réponse en chœur. La plupart des énoncés en chœur ou formulés par plusieurs apprenants sont composés de : « oui, non, xxx, rires, chch, madame, ah ah ». Nous citons à titre d'exemple l'intervention qui met en relief la volonté des apprenants de retourner au calme et qui démontre que les apprenants ne sont pas habitués à prendre la parole d'une manière chaotique, ils sont habitués à répondre individuellement :

109 PrS1M: ch ch A5↑ + A7 ↑ + chehchch xx
 110 PrS1As : chch chch

Un autre exemple attire notre attention, c'est celui de la « rosée ». Les apprenants n'arrivent pas à préciser les termes qui appartiennent au champ lexical de l'eau, ils énumèrent faussement quelques réponses, les apprenants interagissent, avec beaucoup d'enthousiasme et de volonté de participer pour trouver la réponse convenable :

185 PrS1M : dans eau ↑
 186 PrS1Am : rivière ↑
 187 PrS1Am : fleuve
 188 PRS1M : est-ce que le mot fleuve est placé dans la chanson ↑
 189 PrS1As : oui ↓
 190 PrS1Am : lumière ↑ 191
 PrS1M : **إلى** il y a fleuve ↑ 192
 PrS1As : non
 193 PrS1M : qui a trouvé + un mot représentant l'élément eau ↑
 194 PrS1As : non ↓
 195 PrS1M : est-ce qu'on a dit dans la chanson rivière ↑

- 196 PrS1As : non ↓
 197 PRS1M : **بيال allez-y est-ce qu'on a dit fleuve dans la chanson ↑**
 198 PrS1As : non ↓
 199 PrS1Af : madame il n'y a pas eau ↑
 200 PrS1M : si ↓ il y a ++ mais vous n'avez pas fait attention xxxx

L'enseignante essaye de diverses façons de faire comprendre son insatisfaction vis-à-vis des réponses données par les apprenants, elle leur demande une confirmation comme si elle voulait leur dire que leurs propos étaient erronés. A la fin, elle leur affirme l'existence d'un terme, elle le précise et elle leur donne aussi son explication :

- 208 PRS1M : le mot c'était la rosée
 209 PrS1As : بي يوي **comment ↑** 210
 PrS1M : alors la rosée
 211 PrS1As : yi chchch
 212 PrS1Am : xxx (*bruit des apprenants qui parlent entre eux*)
 213 PrS1M : Pour ceux qui ne comprennent pas le sens du mot rosée ↑
 214 PrS1As : xx
 215 PrS1M : avant les premiers rayons du soleil les jardins les prairies on trouve sur les plantes + des gouttes d'eau
 216 PrS1As : d'eau دوي **rosée**
 217 PrS1M qu'on appelle la rosée c'est clair bon alors vous pouvez ajouter ça dans l'élément eau qu'est ce qui reste encore
 218 PrS1As : l'air

Nous remarquons dans l'exemple ci-dessus que plusieurs apprenants interagissent, leurs réponses se mêlent avec le bruit « xxx » et les commentaires d'autres apprenants « yi chch, yiyi » parce que plusieurs n'ont pas su répondre à la question posée par l'enseignante qui cible l'élément « eau » dans la chanson. L'énoncé demandé qui est « rosée » a donné l'occasion à l'enseignante d'insérer une séquence potentiellement acquisitionnelle métalinguistique SPA qui consiste à expliquer « rosée ».

Un autre exemple de polygéré où deux apprenants prennent la parole favorisant une co-construction du sens et offrant l'occasion à l'enseignante de recourir également à des SPA :

- 407 PrS1M : la chanteuse + le chanteur+ qu'est-ce qu'il ressent ↑ quelle réaction il a fait ↑
 408 PrS1Am : triste
 409 PrS1M : tristesse
 410 PrS1Am : xxx
 411 PrS1Am : elle était la plus belle ++ madame
 412 PrS1Am : بخشن **elle est triste**
 413 PrS1M : **il s'attriste + il devient triste quoi encore ↑**
 414 PrS1Am : devient malheureux ↓
 415 PrS1M : **il devient malheureux ↓ et qu'est-ce qu'il a ↑ qu' est-ce qu'il a vu la nuit ↑ lui + est-ce qu'il a dormi la nuit ↑**
 416 PrS1Am : NON

417 PRS1M : qu'est-ce qu'il a fait ↑
418 PrS1Am : reste éveillé
419 PrS1M : il est resté éveillé + voilà et il a ↑
420 PrS1Am : il a pensé à son amie + la rose

Le tâtonnement réflexif des apprenants est incité par les questions de l'enseignante. Celle-ci insiste sur le sentiment éprouvé, elle aide les apprenants à formuler le substantif « tristesse », puis elle traduit en français l'idée de l'apprenant « بخدس elle est triste », ensuite, l'apprenant répète le début de la phrase de l'enseignante et ajoute sa réponse « devient malheureux ↓ ». Enfin, à l'interaction 419, l'enseignante reformule la phrase de l'apprenant, et visant une justification de sa part, elle débute l'idée et l'invite à l'achever. Son achèvement est bien ciblé, donc nous pouvons déduire que « *le recours aux situations d'oral polygéré permet à l'apprenant de mettre en mots sa pensée, puis de la discuter, de la préciser sous l'influence d'autrui* » (Weissr, 2007 : 110).

Ainsi, le polygéré est un échange employé durant cette séance, il procure à l'enseignante des occasions pour intercaler des SPA et favorise la co-construction des savoirs et la mise en mots de leurs pensées, malgré le bruit et l'agitation qui règnent en classe.

3.1.2.2. La communication didactique

La communication didactique dévoile les stratégies d'enseignement adoptées par l'enseignant ainsi que les procédures d'apprentissage déployées par l'apprenant pour acquérir une langue, cette situation d'enseignement « *se caractérise par un mode de parole, un système d'évaluation et une répartition des rôles* » (Cicurel, 1990 : 23). Nous abordons les caractéristiques de la parole enseignante puis celle de l'apprenant afin d'aboutir à la fréquence et à la longueur de leurs tours de parole.

3.1.2.2.1. Rôles et interactions de l'enseignant

Les facettes du rôle de l'enseignant comme animateur, informateur et évaluateur dotent sa parole en classe d'une importance primordiale sans laquelle le cours de l'oral ne peut pas avancer. Pour **favoriser la production langagière des apprenants, elle sollicite leur participation via le questionnement :**

4 PrS1M : [...] qui va me dire quelle est sa fleur préférée↑ [...]
250 PrS1M: [...] ↓complétez la grille seulement ↑complétez la grille seulement↑ [...]

De plus, sa stratégie consiste « à profiter d'une production langagière pour faire avancer cette conversation didactique » (Cicurel, 1990 : 23), elle pose sa question, puis après avoir attribué la parole aux apprenants et après avoir écouté et réagi à leurs réponses, elle relance la conversation didactique par une autre question ou une pause qui favorise la réflexion de l'apprenant et par conséquent une nouvelle production de la part de l'apprenant. Cela constitue **une co-construction du sens** comme nous allons le voir dans l'exemple suivant et comme nous l'avons mentionné précédemment :

398 PrS1M : oui A27 qu'est-ce que tu veux ajouter↑
399 PrS1A27 : elle représente l'amour et l'ami de la chanteuse
400 PrS1M : voilà c'est l'ami de laxx ++ bon oui ++
401 PrS1Am : elle est importante pour lui
402 PrS1M : elle est importante مَبْرُورٌ يَخُ **très bien** quel est le degré de cette importance↑ بِالِ
vas-y ++ elle est tellement importante + +
403 PrS1Af : elle est son meilleur ami
404 PrS1M : elle est son meilleur ami + très bien +

Alors, lors de l'explication, **l'enseignante sollicite la parole et les avis des apprenants en 398, elle ne donne pas l'information**, « mais la tient en suspens afin de provoquer la parole des apprenants. La fréquence de ces échanges qui sont en longueur est le fait de l'obstiné (et légitime) volonté de faire produire » (Cicurel, 1990 : 24). **Plusieurs questions sont posées par l'enseignante pour que les apprenants atteignent l'objectif de compréhension visé.**

L'exemple suivant prouve également cette stratégie qui se base sur **le questionnement comme point de départ, et qui côtoie la construction de la pensée de l'apprenant via les ajustements afin de parvenir à l'enjeu :**

336 PrS1A8 : quelle conclusion faites-vous sur la vie de la rose ↑
389 PrS1Am : elle devient morte ↓
390 PrS1M : elle se FANE n'est-ce pas ↑
391 PrS1As : oui ↓
392 PrS1M : elle se fane ↓ n'est-ce pas ↑ les pétales commencent à tomber etc donc la vie de la rose est très courte ↓ d'accord ↑ donc on passe à la question suivante la question 4 ↓ qui va nous lire la question 4 ↑ je vais voir A17 ++ tu peux lire la question 4 ↑ s'il te plait A17

Nous pouvons mentionner à travers cet exemple que c'est l'apprenant qui, après une suite enchaînée d'interactions verbales, a donné la réponse. Cette dernière est suivie de l'insertion des SPA de la part de l'enseignante voulant leur procurer un terme adéquat « se faner » suivi de son explication.

En outre, le deuxième objectif didactique de l'enseignante est **de faire comprendre** à ses apprenants le contenu de la chanson. Pour y accéder elle déploie **diverses stratégies**. Nous débutons par **la répétition**, elle répète la réponse des apprenants pour apprécier leurs trouvailles et avancer dans la compréhension :

273 PrS1Am: heureuse
274 PrS1M : heureuse qui a dit heureuse ↑c'est très bien ↓
275 PrS1Af : amoureuse ↑
276 PrS1M : oui amoureuse BRAVO بيبال **allez-y**
277 PrS1A15 : né ::
278 PrS1M : je suis né très bien alors NE + AMOUREUSE+ HEUREUSE BELLE il y a encore ↑
vous n'avez pas trouvé ↑seulement ça↑

L'exemple ci-dessus met en lumière une deuxième stratégie qui sert à épauler les apprenants dans la compréhension et qui n'est autre que **la récapitulation**. Après avoir reçu de la part des apprenants plusieurs adjectifs qui qualifient la rose, elle les répète puis incite les apprenants à une recherche plus avancée. Cette récapitulation ne se borne pas à reprendre en raccourci les réponses des apprenants, mais elle récapitule les hypothèses des apprenants formulées ultérieurement « *en les modifiant partiellement pour les intégrer dans son discours pédagogique* » (Cicurel, 1990 : 46) et ce procédé utilisé de la sorte durant cette séance lui confère le type « interactif » comme nous allons le constater dans les interventions suivantes :

365 PrS1M : à l'aurore elle est humectée par la rosée et la nuit elle devient triste elle croit que c'est la mort la fin de la vie [...]
421 PrS1M : il a vu l'âme de la rose dans les + nuages oui donc voilà comment il a symbolisé un peu la mort ++ cette rose qui est monté au ciel où il a vu son âme oui donc x qui a compris la chanson ↑ qui va me dire ↑↓ qu'est-ce que vous avez compris de cette chanson↑ [...]

De plus, **elle ne se limite pas à la récapitulation des réponses pour aider les apprenants à assimiler le sens mais elle recourt aussi à la reformulation**. Multiples sont les interventions de l'enseignante où elle reformule les énoncés des apprenants :

57 PrS1A2: elle xx mais Triste xxxx
58 PrS1M : triste + elle t'incite à pleurer
329 PrS1M: on parle de la rose comment était le rose + le jour ↓ comment était la rose ↑ la nuit↓

De surcroit, **elle essaye d'obtenir de ses apprenants les meilleures réponses possibles**:

350 PrS1M : j'attends une réponse meilleure (بيبال) qui va trouver cette réponse↑ oui

En outre, elle **explique** plusieurs termes comme « tombe, rosée, se faner, épanouie, les nues », nous citons un exemple :

164 PrS1M: on écoute + alors + la tombe (*elle écrit au tableau le mot tombe*) lorsque quelqu'un meurt à la fin on le met dans une tombe

Son explication ne se limite pas à des éclaircissements superficiels mais cible aussi le message que véhicule cette chanson sur la destinée humaine. Elle invite les apprenants à déceler la leçon de morale préconisée par les paroles de la chanson et elle arrive à obtenir, *via* ses stratégies, des réponses correctes. L'un des apprenants s'exprime en arabe, signe de plus qu'il a compris le sens :

450 PrS1M : c'est la fleur elle-même c'est la rose qui raconte ↓ quelle morale elle + elle nous apprend quelque chose dans la vie une leçon importante dans la vie↑ quelle leçon cette fleur cette rose qui est née le jour qui est morte la nuit veut nous apprendre↑
452 PrS1M : oui ↓quelle leçon ↑ une leçon importante A16 ↑ tu as fait attention↑
453 PrS1A16 : la vie est très courte
455 PrS1Am : (بس يظن دياي بس يظن اندرأة) **il profite de sa vie il profite de la vie**

En ce qui concerne l'évaluation, **elle recourt à plusieurs procédés** : la répétition, les termes évaluatifs, les termes d'appréciations et d'encouragement, l'interjection « ah » qui souligne l'admiration, le « oui » d'acquiescement et le présentatif « voilà » :

79 PrS1M : rayon du soleil↑ oui ↓d'accord + oui↓
304 PrS1M : MORTE bravo ↑alors + la nuit elle est morte ↓autre que morte↑

De plus, son parler se caractérise par la **précision de la consigne**, elle **pose des questions** ou elle les laisse **lire les questions** de la fiche d'activité :

4 PrS1M : [...] qui va me dire quelle est sa fleur préférée↑ [...]
142 PrS1M : on va commencer avec A28 tu peux nous lire la consigne s'il te plaît يا **vas-y** A28
143 PrS1A28 : dégagez de la chanson des mots représentant les éléments de la nature + et classez les dans la grille

Enfin, c'est elle qui possède le pouvoir de gérer la parole, elle désigne la personne qui va prendre la parole, elle exhibe plusieurs « **balises interactionnelles** » (Cicurel, 2011) en recourant à des termes d'adresse « demoiselle » et en apostrophant les apprenants par leurs prénoms à plusieurs reprises. Cherchant à impliquer les apprenants, elle exécute quarante-neuf apostrophes :

4 PrS1M : [...] + oui demoiselle ↑
79 PrS1M : rayon du soleil↑ oui ↓d'accord + oui↓
106 PrS1M : oui A2 [...]

Ce recours à l'apostrophe ne vise pas à obliger les apprenants à répondre mais à organiser les tours de parole avec plusieurs mains levées revendiquant l'intervention. De même, **apostropher**

l'apprenant via son prénom le sécurise et démontre ainsi que chez l'enseignante « *chacun a sa place dans l'espace de parole* » (Grandaty & Chemla, 2004 : 181).

Après avoir abordé **les stratégies de communication** adoptées par l'enseignante concernant la gestion de prise de parole, la mise en hiérarchisation et l'annonce du plan du cours, nous abordons **les interventions éayantes** de l'enseignante. Elle a réussi à **maintenir l'attention des apprenants** malgré l'agitation et le bruit des apprenants déclenchés par la modalité de travail : en binôme et en groupe. De plus, **elle a pu aider les apprenants** en leur offrant des reformulations des explications, elle a donné les tours de parole tout en les encourageant à participer puisque même quand la réponse est erronée nous ne recensons aucun « non » catégorique. Les exemples suivants contiennent l'adverbe « non » afin de corriger la prononciation des apprenants pour les deux termes « tombe » « épanouie » :

161 PrS1A: dans le to↑
162 PrS1M: Ah أَل non je vais te dire ↓montrer ↓dans la tombe↑↑ on écoute↑
294 PrS1M : أَل non EPANOUIE↓ non pas évanouie ↑d'accord↓

Alors que quand il s'agit d'une réponse erronée, elle reprend la réponse sous forme de question, comme dans l'exemple suivant où les apprenants citent des termes qui appartiennent au champ lexical de l'eau mais ne figurent pas dans la chanson :

185 PrS1M : dans eau ↑
186 PrS1Am : rivière ↑
187 PrS1Am : fleuve
188 PRS1M : est-ce que le mot fleuve est placé dans la chanson↑
189 PrS1As : oui ↓
190 PrS1Am : lumière ↑ 191
PrS1M : ني il y a fleuve ↑ 192
PrS1As : non
193 PrS1M : qui a trouvé + un mot représentant l'élément eau↑
194 PrS1As : non ↓
195 PrS1M : est-ce qu'on a dit dans la chanson rivière ↑
196 PrS1As : non ↓
197 PRS1M : يال allez-y est-ce qu'on a dit fleuve dans la chanson ↑ 198
PrS1As : non ↓
199 PrS1Af : madame il n'y a pas eau ↑
200 PrS1M : si ↓ il y a ++ mais vous n'avez pas fait attention

Nous constatons que quand elle signale de cette façon aux apprenants une distorsion quelconque, nous constatons que « *ce signalement n'accentue pas l'insécurité linguistique et ne stigmatise pas ceux qui font des fautes* » (Nonnon, 2004 : 324), puisque tous les apprenants veulent

participer et le silence est absent durant cette séance même le travail en binôme, le plus clame, est brisé par leur chuchotement.

Donc, nous pouvons constater que la plupart des **postures d'étayage s'y trouvent, celle d'accompagnement, d'enseignement, de contrôle** mais aussi nous notons deux interventions contre-étayantes : quand elle a donné le sens de la rosée (exemple cité auparavant) à la place des apprenants et quand elle a arrêté l'intervention d'un apprenant qui avait l'intention de révéler ce qu'il a compris de la chanson, car elle ciblait des exercices lexicaux à cette étape. Cela pourrait cependant être dû au souci d'organiser la séance selon une hiérarchie croissante de difficulté :

76 PrS1A17: eh ↑je sais + j'ai compris que la rose ...

77 PrS1M : d'abord ++ je veux quelques mots↓ pas le sens maintenant +oui [...]

Avant de passer aux caractéristiques du parler de l'apprenant, nous évoquons sa façon de préparer la leçon. **Sa planification du cours** est claire sur la fiche distribuée aux apprenants qui se subdivise en deux catégories d'exercices : questions avant et après l'écoute. Cela épaula l'enseignante dans l'élaboration de son cours car chaque activité pédagogique doit « être préparée, annoncée, les apprenants ont besoin de savoir ce qu'ils vont faire » (Cicurel, 1990 : 45). **Elle explique ce qu'elle va faire :**

50 PrS1M : on va passer maintenant à écouter la chanson comme j'ai dit ↑on va écouter ++ réécouter la chanson pour se familiariser + et attention après cette écoute + on je vais poser petites questions pour voir↑ qui a retenu quelques mots + ou bien attrapé quelques mots xxx

Toutes les questions qu'elle a posées figurent dans la fiche distribuée aux apprenants, une seule question est improvisée, elle concerne l'avis des apprenants à propos de la musique écoutée.

Alors, **plusieurs stratégies sont suivies par l'enseignante**, nous notons **les stratégies actionnelles** (reformulation, sollicitation, évaluation), **les stratégies de soutien** avec les différentes formes d'étayage et **les stratégies d'optimisation** avec sa façon de manipuler la communication en dépit du bruit de l'agitation des apprenants qui veulent participer et qui bavardent entre eux pour le travail de binôme et de groupe imposé par l'enseignante.

3.1.2.2.2. Les interactions de l'apprenant

Puisque « *l'apprenant doit à la fois interagir pour apprendre et apprendre pour pouvoir interagir* » (Vasseur, 1993 : sitographie), nous remarquons que lors de cette séance, **les**

apprenants prennent la parole, interagissent et affichent une volonté de participation. Pour accéder au sens, l'apprenant recourt à des stratégies de demande métalinguistique, il pose des questions, répète le mot incompris et exprime son incompréhension :

284 PrS1Af : شى يعنى **cela signifie quoi** ↑

Les apprenants affichent **une volonté de participation à l'apprentissage**, ils revendiquent des éclaircissements :

297 PrS1A25 : اَج بغيريَا بَحَبْ نَدُا بَدَا اَعْرِفْ عُنَا بِيَتِ **vous nous dites la phrase et nous allons l'expliquer en une phrase** ↑

298 PrS1Am : اَي فاهٍ **je ne comprends pas** ↑

Pour qu'ils puissent comprendre ils revendiquent aussi le silence :

285 PrS1Am : اِغ اَسَع **nous n'entendons pas**

Ajoutons aussi qu'ils défendent leur territoire, ils se soutiennent quand l'enseignante ne fait pas attention à une réponse correcte émise par un apprenant. A deux reprises, les apprenants annoncent à l'enseignante son manque d'attention et d'écoute d'une réponse juste émise par l'un d'entre eux, nous citons les deux exemples relatifs aux énoncés « mort » et « nues » :

101 PrS1M : Ah ↑ bon tu as une idée quand est-ce que on devient poussière↑

102 PrS1As : non

103 PrS1Af : xx mort

104 PrS1M : quand on est ↑ quand on est mort ↑

105 PrS1Am : madame↑

106 PrS1M : oui A2 + qu'est-ce que tu veux ajouter ↑

107 PrS1A2 : xx elle a dit mort

108 PrS1M : Ah↑ elle a dit il y a le mot MORT d'accord↓

220 PrS1M : *OK d'accord* poussière vous n'avez pas trouvé un autre élément↑ non

221 PrS1A : madame ↑

222 PrS1M : eh bien

223 PrS1Am : madame les rayons

224 PrS1Am : la poussière (*elle écrit au tableau*)

225 PrS1M : il y a les nues

226 PrS1A3 : Mme فاهٍ **il vous l'a dit**

227 PrS1A12 : Mme فاهٍ **je vous l'ai dit**

228 PrS1M Ah tu as dit nue Bravo Georgio alors nues *c'est-à-dire* nuages يعنى

229 PrS1As : Ah ↑

Outre ce courage de s'adresser à l'enseignante pour lui reprocher son inattention aux réponses formulées par leurs pairs, **les apprenants ont fait émerger leur personne oubliant leur identité d'apprenants et mettent au premier plan leur identité comme personne.** Nous

analysons cet exemple qui met en scène un apprenant qui choisit comme fleur préférée « la marguerite », alors que leur enseignante porte ce nom, cela a créé une ambiance amicale où plusieurs apprenants ont pris la parole et quelques-uns ont ri et même ont pris position pour leur enseignante :

- 33 PrS1A21: marguerite
 34 PrS1M : la marguerite (*rire des apprenants*)³²⁹
 35 PrS1Am : () ڤا ابي ع:) **je suis timide**↓
 36 PrS1M : elle est en train de blanchir la face vous pensez↑ ou quoi ↑
 37 PrS1As : OUI ehh
 38 PrS1A7: (غ ببيض و ج) **elle blanchit la face**↓
 39 PrS1A11: (دأ أأ مأ بدي قنه ڤار غريچ) **madame , moi j'avais l'intention de dire marguerite**
 40 PrS1M: bon A1↑ allez-y pourquoi tu aimes la marguerite↑
 41 PrS1A1: xxxx (*bruit et chuchotements*) (*il lui explique qu'il aime cette fleur car elle est belle et elle porte le nom de son enseignante à voix basse*)
 42 PrS1M: ahh↑
 43 PrS1As : (*rire des apprenants*)
 44 PrS1M : bon ↑merci beaucoup A21 ↓A11↓

Cet exemple met en lumière la prise de parole du double « je », le « je » de l'apprenant et le « je » de la personne, au sein de la situation d'apprentissage. Tout au long de la séance, c'est le sujet apprenant SA qui domine alors que dans cette situation pédagogique, nous remarquons une réduction de l'écart entre SA et SP (Sujet Personne). Cela signifie que « *l'apprenant s'implique en tant que personne dans son activité discursive* » (Lauga-Hamid, 1990 : 57), puisque cette implication se définit comme « *le phénomène qui se produit quand le sujet penche vers le pôle de la personne* » (Lauga-Hamid, 1990 : 57). Cette ambiance qui s'instaure en classe via les échanges sociaux « *peut contribuer à améliorer l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère* » (Cordier-Gauthier, 1995 : 42). Pourtant le rire a sa place dans cette séance, il est déclenché par le choix de la fleur « marguerite », il est un rire de complicité pour ceux qui aiment leur enseignante et de critique pour ceux qui partagent l'idée que le choix est pour complaire à l'enseignante qui porte ce nom. Ce rire durant le cours de l'oral entre les participants « *renforce les liens entre [eux, et] joue un rôle de facilitateur et de régulateur de la communication* » (Foerster, 1990 : 93).

Enfin, **la communication horizontale a sa place dans cette séance**, plusieurs apprenants se corrigent et s'entraident pour donner les réponses sans oublier de signaler que leur travail de

³²⁹ Leur enseignante s'appelle Marguerite

groupe et celui en binôme a initié une telle communication. Au premier exemple, deux apprenants corrigent la réponse d'A9 :

117 PrS1A9 : le soleil et la lune c'est avec la terre
118 PrS1Am : **أل non**
119 PrS1Af : avec la feu le soleil xxx xxx

Alors que dans les exemples suivants, nous constatons que les apprenants s'entraident pour aboutir à la réponse visée, c'est l'apprenant qui complète la phrase de son pair exécutant une collocation :

434 PrS1M : attristé A11 qu'est-ce que tu veux dire↑
435 PrS1A11: **أل parce** que le chanteur a aimé le jour + car la nature reste belle et ↑
436 PrS1Am : vivante
437 PrS1Am : vive

441 PrS1A2 : que la rose **إِ عَادَ إِ نَفِي il ne reste**
442 PrS1A9 : elle n'a plus de vie ↓

Aborder les mouvements du parler de l'apprenant s'avère nécessaire pour établir la relation qui existe entre lui et l'enseignante. En premier lieu, le mouvement contraignant est très rare puisque plusieurs doigts sont levés, les apprenants veulent répondre, ils se mettent debout, nous ne recensons aucune hésitation chez eux, leur prise de parole devance parfois celle de l'enseignante. Nous remarquons dans l'exemple suivant qu'un apprenant lance l'activité à aborder avant l'enseignante. L'apprenant constate la fin de l'exercice qui consiste à relever les termes relatifs au champ lexical de la terre. Il précise à l'enseignante le dernier élément « eau », pour en identifier le champ lexical :

177 PrS1M jardin ↓c'est très bien voilà jardin dans l'élément terre oui A3
179 PrS1A3 : fleur↑
180 PrS1M fleur ↓oui pourquoi pas c'est sur le terre↑
181 PrS1Am : lune ↑↓
182 PrS1M : lune ↓on a dit Ça ok↓d'accord
183 PrS1Am : madame ↑dans l'air↑
184 PrS1Am : eau
185 PrS1M : dans eau ↑
186 PrS1Am : rivière ↑

De plus, les apprenants posent des questions ce qui souligne **le mouvement impliquant**, alors que **le mouvement indépendant** apparaît quand les apprenants commentent les réponses de leurs pairs comme l'exemple du « feu » ci-dessous :

117 PrS1A9 : le soleil et la lune c'est avec la terre
118 PrS1Am : **أل non**
119 PrS1Am : avec la feu le soleil xxx xxx

Il reste à mentionner que **la détopicalisation a sa place également** quand un apprenant énonce « la photosynthèse », après avoir été encouragé par l'enseignante. L'apprenant exécute un **mouvement impliqué** :

374 PrS1A12 : le jour + l'être + la rose les êtres vivants + elle peut prendre de l'air
 375 PrS1M : oui + tu es en train de parler scientifiquement oui + comment on appelle ce phénomène en science ↑ xxx xxx
 376 PrS1A12 : photosynthèse

Multiplés sont les mouvements et les caractéristiques de la parole apprenante en classe, nous comprenons mieux l'étendue ainsi que le nombre de tours de parole abordés dans la rubrique suivante.

3.1.2.2.3. Nombre et longueur des interventions

Le tableau ci-dessous nous procure le nombre de lignes ainsi que le nombre de tours de parole chez les deux acteurs de la classe :

Tableau 195 : Nombre et pourcentage des tours de parole et des lignes dans PrS1

PrS1	Nombre des tours de parole : 501 interventions	Nombre des lignes : 552 lignes
Parole de l'enseignant	234 tours / 46.7 %	286 lignes / 51.8 %
Parole des apprenants	267 tours / 53.2 %	269 lignes / 48.7 %

Nous constatons que le nombre de lignes chez les deux acteurs de la classe dépassent le nombre des tours de parole, 501 interventions qui s'étalent sur 552 lignes chez les deux interactants.

Débutons par l'étude des tours de parole chez l'enseignante. L'intervention la plus longue chez elle, est celle du début, où elle explique les étapes du cours ainsi que le déroulement des activités :

2PrS1M : alors j'étais en train de dire ++ que c'est la première fois qu'on fait une leçon pareille
 ↑on va s'habituer ++ on va écouter ↑+ d'habitude on écoute trois fois + après chaque écoute il y aura + un exercice à travailler xx la correction ++ d'accord puis on passe à une deuxième écoute mais exceptionnellement cette fois + on va écouter une fois encore la chanson toute entière pour vous familiariser + d'accord↑ pour avoir l'habitude de ne pas se sentir un peu eh++ étranger d'accord ↑ donc↓ je répète on va écouter toute la chanson une fois + puis on passe au travail sérieux↓

Les autres interventions qui s'étendent sur trois lignes renferment une récapitulation de l'activité ainsi que l'annonce d'une nouvelle :

392 PrS1M : elle se fane ↓n'est-ce pas ↑ les pétales commencent à tomber etc + donc + la vie de la rose est très courte ↓d'accord ↑ donc on passe à la question suivante la question 4↓ qui va nous lire la question 4 ↑ je vais voir A17 ++ tu peux lire la question 4↑ s'il te plait A17

Tandis que les interventions en mono-terme chez l'enseignante sont multiples :

20 PrS1M : pardon↑
26 PrS1M : A20
42 PrS1M: ahh↑
46 PrS1M : ah ↑xx
54 PrS1M : belle↓
71 PrS1M : A3 ↑
158 PrS1M: pardon ↑
160 PrS1M: pardon ↑
168 PRS1M : Bien
171 PrS1M : poussière
173 PrS1M : poussière
256 PrS1M : oui↑
319 PrS1M : oui ↑
331 PrS1M: A24↑
345 PrS1M : d'accord
409 PrS1M : tristesse
423 PrS1M : oui ↓
438 PrS1M : oui ↑
468 PrS1As : oui↓
473 PrS1M: A5
479 PrS1M : à↑

Ces interventions en mono-terme renferment les prénoms apostrophés, les termes appréciatifs évaluatifs, des répétitions des demandes d'éclaircissement, des termes de consentement. Ces interventions en mono terme soulignent que **l'enseignante ne recourt pas fréquemment à de longues phrases**, sauf quand il s'agit de récapituler et de lancer une activité, **elle privilégie des interventions brèves**.

Nous procédons à l'étude des tours de parole chez les apprenants. L'intervention la plus longue chez eux est celle d'A12 quand il essaye d'expliquer le sens de la chanson :

384 PrS1A2: et alors que + elle est éveillée le jour + c'est pour cela qu'elle est belle et paraît amoureuse + alors que la nuit elle devient morte ++ vieille courbée elle a le teint xx

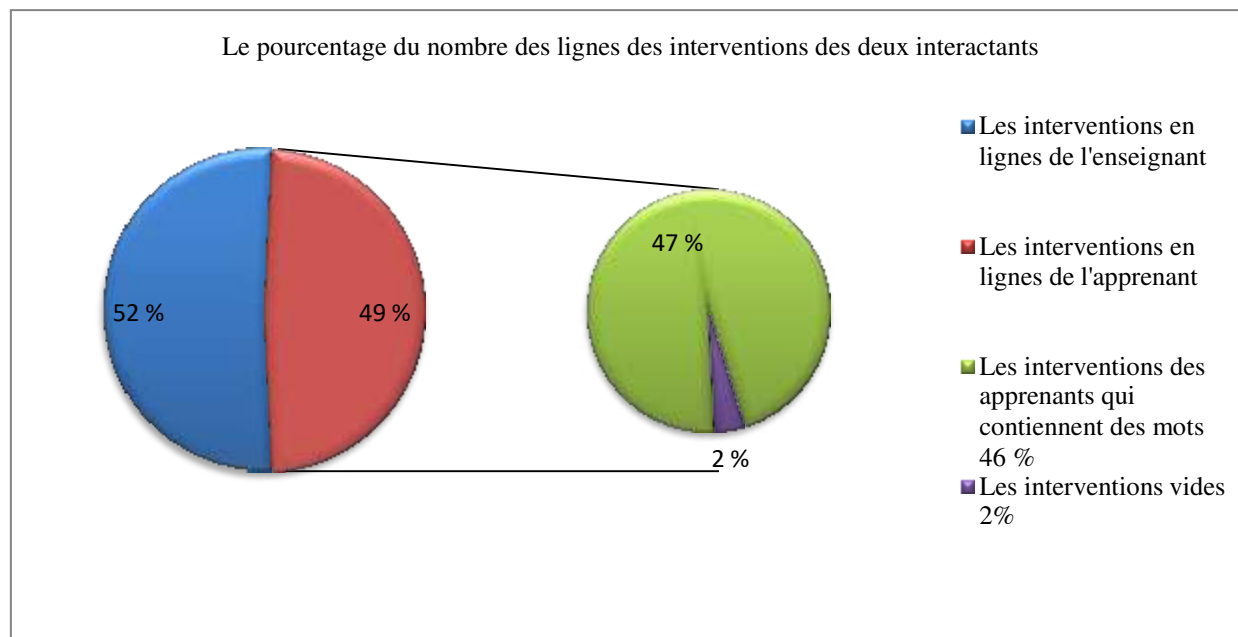
Pourtant, douze interventions des apprenants sont inaudibles, elles ne contiennent pas d'énoncés compréhensibles :

40 PrS1M: bon A1↑ allez-y pourquoi tu aimes la marguerite↑
41 PrS1A1: xxxx (*bruit et chuchotements*)

Le nombre de lignes de cette séance transcrite est de 552, 51.8 % des lignes contiennent des énoncés formulés par l'enseignante alors que 48.7 % renferment ceux des apprenants. Si nous retranchons du parler des apprenants les interventions vides ou incompréhensibles, nous

obtiendrons le pourcentage de 46.6 %. Donc, l'enseignante parle un peu plus que les apprenants notamment dans l'explication du déroulement. La figure ci-dessous traduit le pourcentage du nombre de lignes chez les acteurs de la classe :

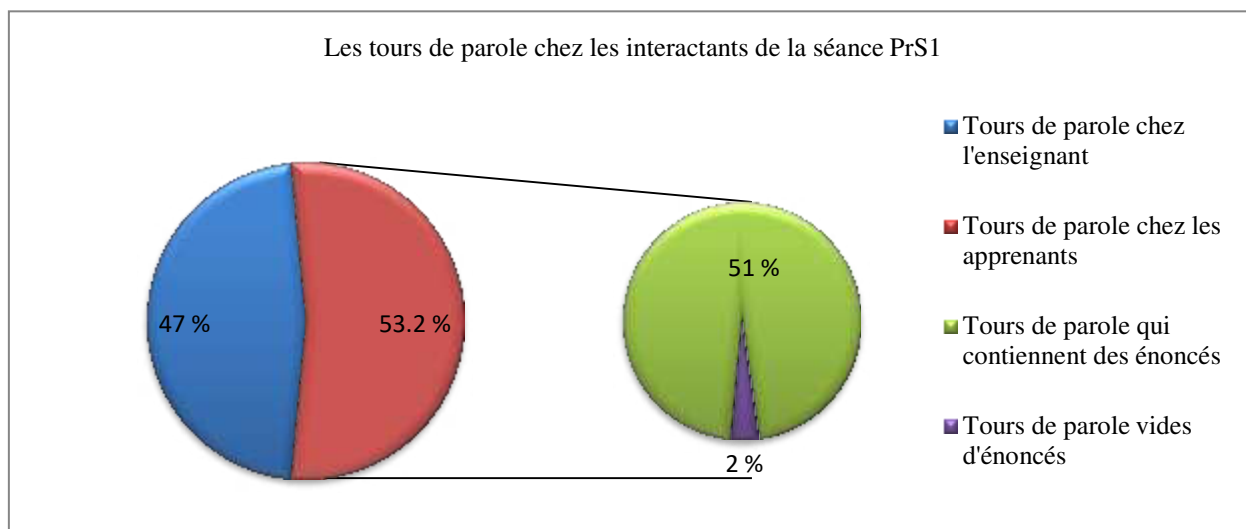
Figure 50 : Pourcentage du nombre des lignes des interventions dans PrS1



Après avoir évoqué le nombre de lignes relatif aux interventions des deux interactants, nous abordons le nombre de tours de parole.

L'enseignante détient 234 tours de parole contre 267 tours de parole pour les apprenants. Si nous retranchons les interventions vides de sens, nous obtiendrons 255 interventions prononcées par les apprenants. La figure suivante met en lumière les pourcentages correspondants aux tours de parole chez l'enseignante et les apprenants durant la séance PrS1, nous recensons que 46.7 % des tours de parole sont énoncées par l'enseignante, 53.2 % des tours de parole sont formulés par les apprenants et même si nous enlevons le pourcentage des tours de parole vides de sens qui est de 2.3 %, nous obtiendrons 50.9 % des tours de parole qui sont relatifs aux apprenants. Ces chiffres nous montrent qu'ils prennent la parole un peu plus que l'enseignante :

Figure 51 : Pourcentage des tours de parole chez les interactants de la séance PrS1



Nous pouvons conclure que **la communication à l'école privée frôle l'égalité entre les apprenants et l'enseignante. Et si la longueur des lignes chez l'enseignante dépasse celle des apprenants c'est parce son souci d'expliquer et d'éclaircir les démarches à suivre dans les activités lui impose ce développement.**

3.1.2.3. Conclusion : PrS1 et tours de parole

Au cours de la séance de l'école privée, nous pouvons conclure qu'**une certaine symétrie** apparaît entre les acteurs de la classe au niveau de la prise de parole. Le type d'échange qui y domine est **l'enchâssé et il vise à stimuler la parole de l'apprenant aidant ainsi l'enseignante à poursuivre son parcours didactique.**

De plus, c'est l'enseignante qui apostrophe les apprenants pour répondre, elle sollicite ceux qui ne parlent pas, elle gère la parole ainsi que la discipline, impose les modalités de travail, chronomètre, lance les activités et les clôture, **elle se trouve ainsi dotée d'un pouvoir institutionnel et cognitif.** De plus, **elle débloque la parole par ses sollicitations, par ses questions et elle favorise la co-construction du discours.** Son parler se caractérise non seulement par le soutien de la prise de parole mais aussi par le soutien de la tâche cognitive dans la mesure où elle récapitule et rappelle la question de départ. De plus, **elle demande aux apprenants de rectifier leurs réponses, elle introduit des SPA et elle épaulé ses apprenants**

pour aboutir à l'objectif visé dans chaque activité lancée, grâce à ses interventions étayantes.

Quant aux apprenants, ils revendiquent le silence, exigent des éclaircissements et posent des questions amenant à l'insertion de SPA. Et pour participer et accéder au sens, ils se corrigent et exécutent **une communication horizontale** non seulement durant le travail en binôme et en groupe mais aussi lors de l'explication de la chanson. Leur comportement souligne que l'autorité en classe n'est pas rigide, **ils jouissent d'une marge de liberté** vu leurs commentaires, leurs reproches ainsi que leurs rires. **Enfin la communication entre les acteurs de la classe dans la séance PrS1 est plus ou moins égale et elle est susceptible de favoriser l'autonomie de la parole chez les apprenants.**

3.1.3. Bilan comparatif des deux séances au niveau des tours de parole

L'analyse des tours de parole, chez les interactants dans les deux séances choisies PuS1 et PrS1, met en lumière plusieurs ressemblances ainsi qu'une variété de dissemblances. Perrenoud affirme qu'au sein de la classe il existe « *un système de communication très inégalitaire en ce qui concerne la distribution du pouvoir et du temps de parole* » (Perrenoud, 1991 : 17), cela décrit la séance de l'école publique. D'après les analyses, nous pouvons déduire que la **communication en classe durant la séance PuS1 est inégale et verticale** et cela provient de plusieurs raisons. Tout d'abord, nous constatons, chez l'enseignante, une monopolisation de la parole, un recours à de longues interventions explicatives, un enchâssement des séquences latérales, une récurrence des questions fermées et improvisées, une répétition du phénomène de co-locutions. De plus, les apprenants répondent brièvement aux questions fermées de l'enseignante, ils sont amenés à achever ses énoncés et à répondre en chœur. Leur pratique langagière se caractérise par un recours aux mono termes et par un usage abusif de la répétition des paroles de l'enseignante et de leurs pairs. Tout cela contribue à rendre la classe un lieu où l'écho langagier domine, un lieu où l'enseignement / apprentissage traditionnel semble être stagnant, tournant en rond avec une communication dans un seul sens rendant les apprenants des éléments réceptifs en face de l'enseignante qui détient le savoir et le pouvoir.

En ce qui concerne la séance de l'école privée PrS1, la communication frôle l'égalité entre les deux acteurs de la classe. La communication est parfois horizontale, l'apprenant joue

d'une certaine autonomie : poser des questions, se corriger, faire émerger sa personne et prendre l'initiative de proposer des activités. L'enseignante recourt à la répétition, cette répétition sert à débloquer la parole chez les apprenants, elle contribue à l'édification du savoir en les stimulant à répondre *via* les échanges enchâssés et *via* les apostrophes impliquantes. L'enseignante affiche ainsi une expertise dans la gestion de parole et dans la démarche didactique puisque toutes les activités sont préparées à l'avance, chronométrées lors du travail en groupe ou en binôme et corrigées *via* une mise en commun interactive. Enfin, l'avancée didactique de la séance PrS1 à l'oral est démontrée grâce aux interventions des apprenants qui arrivent à cibler la réponse adéquate, à reformuler les idées et à donner la synthèse ainsi que la leçon de morale préconisée par la chanson.

Pourtant, avant d'aborder les gestes de parole relatifs aux séances de l'oral, une idée commune aux deux séances mérite d'être mentionnée, il s'agit du fait que **la classe paraît un lieu favorisant « un polylogue oralographique »** (Bouchard, 2005 : 66). Bien que l'oral soit l'objectif de l'enseignement / apprentissage dans les deux séances, l'écrit paraît « *l'outil d'apprentissage privilégié par l'école* », les deux enseignantes ont écrit au tableau, ont distribué des fiches, les apprenants ont répondu par écrit, et la première intervention de l'échange binaire formulée par les apprenants cible dans les deux séances les modalités de répondre sur la fiche distribuée en classe.

3.2. Les actes de parole

L'enseignement / apprentissage de l'oral au sein de l'école s'effectue via le dialogue ou plutôt via le polylogue dont les échanges sont composés, comme nous l'avons vu précédemment « *de deux ou trois constituants monologiques, les interventions* » (Bouchard, 2004 : 103). Chaque intervention est formée d'acte(s) de parole, cette notion « *depuis sa naissance dans le champ de la philosophie du langage* » (Cuq, 2003 : 13) constitue le fondement pragmatique qui « *s'intéresse à l'étude de l'utilisation de la langue en situation* » (Bouchard, 2004 : 101). Même s'il est admis que « *la parole n'est pas agir* », Austin le philosophe américain démontre « *que « dire, c'est faire » puisque quand je parle, je fabrique un énoncé traduisant une intention et que ma parole produit une réaction* » (Robert, 2008 : 6). Alors l'acte de parole qui « *est un acte d'insertion de l'activité de parole dans un système plus large d'activités comme l'une des composantes indispensables de cette dernière* » (Leontiev, 1971 cité par Bange, 1992 : 11-12) se

voit « *assigné deux types de fonctions selon qu'il est ou non le constituant majeur de l'intervention : l'acte directeur et l'acte subordonné* » (Colletta & De Nuchèze, 2002 : 7). L'acte directeur remplit la fonction illocutoire de l'intervention (incitative, réactive, mixte) alors que l'acte subordonné remplit dans l'intervention une fonction interactive dite proactive lorsqu'il introduit l'acte directeur, ou rétroactive quand il suit l'acte directeur. Lors de la communication en classe, les deux acteurs recourent à des actes de parole qui ne sont que des « *actions porteuses de la dimension de faire qui existe dans le dire* » (Maurer, 2001 :49).

Dans ce qui suit, nous allons analyser les actes de parole des enseignantes et des apprenants lors des séances de l'oral afin d'étudier leur récurrence et leur variété, leurs fonctions dans l'enseignement / apprentissage ainsi que la relation qu'ils entretiennent entre eux pour vérifier si elle est consensuelle ou conflictuelle dans la classe qui constitue par excellence, « *un espace de découverte des gestes et de la parole professionnels* » (Cicurel, 2011 : 14).

3.2.1. *La séance de l'école publique : PuSI*

Lors des séances observées, l'oral constitue le moyen et l'objectif non seulement de l'enseignement mais aussi de l'apprentissage. Dans ce contexte où la communication occupe une place privilégiée, l'enseignant ne peut « *se dispenser de prescrire, de dire de faire, de distribuer par le biais de consignes des tâches aux apprenants, dans le but d'améliorer leurs compétences langagières* » (Cicurel, 2011 : 44). Les apprenants, à leur tour, pour apprendre, participer et donner la preuve de leur acquisition recourent également à plusieurs actes de parole. Nous débutons par l'analyse des actes de parole relatifs à l'enseignant puis nous passons à ceux de l'apprenant.

3.2.1.1. Les gestes de l'enseignant

Etant le « *meneur du jeu, porteur de connaissances et juge de prestations* » (Coste, 2002 : 17) l'enseignant recourt dans l'énonciation professorale à des actes de parole relatifs à son discours (gestes langagiers), à la transmission des savoirs (gestes de mise en scène du savoir), à sa façon de communiquer et d'apprécier (gestes éthiques), à sa manière de réagir et de s'adapter aux événements inattendus (gestes d'ajustement de l'action) et enfin à son évaluation (gestes évaluatifs). L'agir en classe de l'enseignante PuM, durant son cours de l'oral, mobilise une multitude d'actes de parole et par conséquent plusieurs gestes.

3.2.1.1.1. Les gestes langagiers

Les gestes langagiers sont susceptibles de guider les apprenants vers les phases de transition, vers les moments de structuration ou vers le retour au calme. Nous signalons que pour **annoncer l'ouverture de la séance et les différentes activités PuM formule des ordres et pose des questions** :

1PuS1M: écoutez avant de commencer ↑ ouvrez vos livres à la page + dossier 2↓ +++
39 PuS1M : avant de commencer encore + regardez les illustrations +++ relevez la page +++
premièrement la couleur ↓+ on a écrit (*elle lit*) "aidons la↑+++ " qu'est-ce qu'on a écrit + en bas de la page ↑

Nous recensons dans les exemples précédents des verbes à l'impératif « écoutez », « ouvrez », « regardez » et « relevez », et la question « qu'est-ce qu'on a écrit en bas de page ? ». Outre la question posée afin de solliciter la parole des apprenants, **elle formule des consignes** :

262 PuS1M: les vagues de la mer + اِرا **alors** une deuxième fois بِرَغْبَةٍ كَثِيرَةٍ **comme je vois vous n'entendez pas très bien** écoutez alors↓++ encore une fois

Pour épauler les apprenants durant le cours de l'oral, **elle explique ce qu'elle va faire** avant d'entamer une nouvelle activité avec un autre support:

195 PuS1M : maintenant ++ en général on va écouter un document sonore نَظْرًا **quand je dis** document sonore c'est à dire ↑

Afin de **clarifier la notion** de « document sonore », l'enseignante **pose des questions** et entame une comparaison avec le document écrit :

207 PuS1M : اِرا **si on dit** activité écrite↑
208 PuS1As : xxxx
209 PuS1M :activité orale
210 PuS1As : oral
211 PuS1M : parlé
212 PuS1As : parlé

Alors que pour **clôturer l'activité, elle répète et récapitule** :

446 PuS1M : اِرا **le littoral** bravo xx sur le littoral alors en attendant que le gouvernement libanais construit des stations d'épuration sur tous les sur tous les ↑(*elle écrit au tableau : le littoral*)
447 PuS1A18 : littoral
448 PuS1M : littoral c'est-à-dire ou sur le courant des fleuves ou bien des rivières جِواري **au bord des rivières** où déversent les rivières ou bien les fleuves du Liban بِرَغْبَةٍ كَثِيرَةٍ **nous attendons** en attendant n'est ce pas↑
449 PuS1As : oui

Afin de **gérer sa classe** elle **désigne celui qui va prendre la parole** :

126 PuS1M : A17

124 PuS1M : relevez la page + vite + maintenant observez + que représentent ces illustrations ↑
la première illustration représente quoi ↑ celui qui sait qu'il lève le doigt SVP vite + oui.

Nous remarquons aussi qu'elle essaye de **solliciter** leur participation en recourant à plusieurs types de questions. Elle **formule des questions oratoires ou fausses interrogations** *via* la locution adverbiale « n'est-ce pas ? » qui **suscite l'acquiescement** dans 14 interactions et invite les apprenants **à achever ses énoncés** *via* l'intonation montante à la fin de son intervention dans 28 interactions :

451 PuS1M : Alors ++ écrivez seulement vos noms et de nouveau relevez la page la page et écoutez pour la dernière fois parce que vous avez à retenir des mots que vous allez l'utiliser ici + oui ++ n'est-ce pas↑

452 PuS1As : oui

320 PuS1M : **الله** elle a dit les égouts qui se déversent dans la ↑

321 PuS1As : mer.

Enfin, nous signalons l'absence d'acte de parole qui vise la discipline ou qui pousse les apprenants à retourner au calme.

3.2.1.1.2. Les gestes de mise en scène du savoir

Ces gestes permettent de relier l'activité intellectuelle des apprenants aux enjeux didactiques poursuivis. L'enseignante **récapitule les idées et fait une synthèse** pour permettre aux apprenants de mieux comprendre :

318 PuS1M : par les déchets des EGOUTS **الله** **alors** l'eau de la mer est polluée par les é ... (*elle écrit au tableau : les égouts*)

402 PuS1M : Voilà vous savez on tire du sel de table↑ de la mer↓ il va encore la mer qui est peuplée ↑des êtres vivants **COMME** la nature comme on trouve dans la nature des êtres vivants + plusieurs genres d'êtres vivants encore la mer est peuplée + par plusieurs genres de poissons des animaux↑ des êtres vivants↑ mais + à quoi sert ces êtres vivants↑ qui se trouvent dans la mer↑

Elle **explique et essaye d'éclaircir les notions ambiguës** :

189 PuS1M : (*elle écrit au tableau*) **مياه جارية** **eaux usées** c'est à dire on les jette **ول** **tout** on a des toilettes **ند في** **dans nos toilettes** **الفضلات** **les restes** cuisine voilà on a des eaux usées dans des maisons **TOUT** ça se déverse + se déverse que Ça veut dire eaux usées se déversent↑

Enfin l'acte de parole le plus employé par l'enseignante est celui de **la répétition**, nous remarquons qu'elle **reprend la réponse des apprenants** :

8 PuS1A13 : un homme

9 PuS1M : un homme + c'est-à-dire un organisme, n'est-ce pas ↑ **الله** **alors**

13 PuS1As : de classe de classe

14 PuS1M : de classe + des murs (*elle démontre le tableau*)

Mais aussi **elle demande aux apprenants de répéter** :

3 PuS1M : répète le mot A19

Elle répète ses questions et parfois elle les reformule :

7 PuS1M : ENVIRONNEMENT + Maintenant on parle xxx que ça veut dire environnement ↓
[...]

29 PuS1M : [...] on appelle ça environnement + en arabe ça veut dire ↑

35 PuS1M : Maintenant + **إِذَا** **alors** comme titre + on a environnement que ça veut dire environnement en arabe↑

81 PuS1M : la couleur verte c'est la couleur de quoi ↑ signification de la couleur verte↑

Alors, ces actes de parole orientent les activités des apprenants et favorisent la « *co-construction* » (Debaisieux, 2008 : 108) de leur savoir.

3.2.1.1.3. Les gestes d'ajustement de l'action

Ces gestes témoignent de la capacité de l'enseignante à intervenir sur le déroulement de l'activité. Devant la confusion des apprenants à la suite de l'écoute du support sonore ne sachant pas trouver la réponse adéquate à la question posée, l'enseignante **reprend l'écoute du document** sonore et **pose plusieurs questions** afin d'arriver à son objectif « préciser le son du bruit : vagues de la mer ».

Pour ajuster son itinéraire didactique aux capacités des apprenants, **elle recourt à la traduction et à l'écrit**. Elle **traduit** pour aider les apprenants à comprendre et **leur demande de traduire** :

436 PuS1M : [...] station d'épuration **مُطَهِّرَةٌ مَاءٍ** **c'est-à-dire une station d'épuration qu'on met** sur le littoral du Liban pour purifier les eaux usées

187 PuS1M : **مُطَهِّرَةٌ مَاءٍ** **en arabe les égouts ++** les égouts **مُطَهِّرَةٌ مَاءٍ** **où y coulent** les eaux usées des eaux...

35 PuS1M : Maintenant + **إِذَا** **alors** comme titre + on a environnement que ça veut dire environnement en arabe↑

De plus, elle **dessine** au tableau le littoral et y **localise** les régions dont il est question dans le document sonore et elle écrit les termes clés nouveaux au tableau tout en les articulant lentement :

187 PuS1M : **مُطَهِّرَةٌ مَاءٍ** **en arabe les égouts ++** les égouts **مُطَهِّرَةٌ مَاءٍ** **où y coulent** les eaux usées des eaux...

188 PuS1As : usées

189 PuS1M : (*elle écrit au tableau*) جَرَضُحْ عَاوِ اُسَعَا c'est à dire on les jette **ول tout** on a des toilettes نَدْوِ اِسْمَا **dans nos toilettes** فَضَلِدْ **les restes** cuisine voilà on a des eaux usées dans des maisons TOUT ça se déverse + se déverse que Ça veut dire eaux usées se déversent.

De plus, nous attirons l'attention que l'enseignante essaye **d'ajouter des notions supplémentaires** à la leçon afin d'élargir les connaissances des apprenants, elle aborde le sujet de la responsabilité du gouvernement :

436 PuS1M : كَذْ **promesse** + le gouvernement libanais ns a promis de station d'épuration ↑ station d'épuration دِيْطِخْ رِشْ اِنْ لَدِيْطِطْ **c'est-à-dire une station d'épuration qu'on met** sur le littoral du Liban pour purifier les eaux usées.

Et elle essaye **d'expliquer l'utilité de la mer en faisant une analogie** entre le monde marin et le monde terrestre :

402 PuS1M : Voilà vous savez on tire du sel de table↑ de la mer↓ il va encore la mer qui est peuplée ↑des êtres vivants **COMME** la nature comme on trouve dans la nature des êtres vivants + plusieurs genres d'êtres vivants encore la mer est peuplée + par plusieurs genres de poissons des animaux↑ des êtres vivants↑ mais + à quoi sert ces êtres vivants↑ qui se trouvent dans la mer↑

Et même elle relie le sujet de la pollution de l'eau au menu du restaurant le plus cher au Liban et qui est à base de poissons et de crustacés créant ainsi **un intermédiaire entre le thème et la vie quotidienne des apprenants** :

414 PuS1M : xxx meilleur menu ↑ اَكْطِطْ اَكْطِطْ اَكْطِطْ اَكْطِطْ اَكْطِطْ اَكْطِطْ اَكْطِطْ **auquel on invite la personne la plus importante quel menu** ↑

Alors l'enseignante saisit le moment pour intervenir d'une manière intuitive soit pour transmettre de nouvelles informations, soit pour résoudre une difficulté de compréhension *via* la traduction, l'articulation renforcée par l'écrit et *via* la proposition d'une nouvelle écoute suivie de plusieurs questions.

3.2.1.1.4. Les gestes éthiques

Ces gestes mettent en relief le type de relation instaurée entre apprenants et professeurs. Comme nous l'avons constaté et mentionné précédemment, l'enseignante **donne des ordres** et **demande des achèvements à ses réponses**, elle **interroge**, elle **donne des consignes**, elle **occupe le devant de la scène**. Les questions posées sont la plupart du temps des questions fermées qui **imposent la forme linguistique** simple :

57 PuS1M : la couleur bleue + c'est la couleur de quoi ↑ la signification ↑
136 PuS1M : dans la rivière comment sont↑ l'eau + l'eau comment est l'eau de la rivière

Quelques **questions renferment une alternative, l'enseignante recevant une réponse erronée, elle reprend la réponse et propose en alternative une deuxième, cela ne permet pas à l'apprenant de réfléchir** pour trouver la réponse :

338 PuS1Af : de la de la mer

339 PuS1M : de la mer ou bien de plage xx quelle région↑ on parle de QUELLE région ↑ ici

Alors, les actes de parole de l'enseignante conditionnent la prise de parole des apprenants *via* les questions oratoires qui visent un assentiment explicite, *via* la co-locution, les questions fermées, les questions renfermant une alternative et la diaphonie.

Elle **reproche aux apprenants leur manque d'écoute** et le signale deux fois :

220 PuS1M : je crois x que vous n'avez rien entendu parce que vous êtes affairé d'observer ce qu'on fait alors **considérons que ça** la première écoute **que vous n'avez rien entendu avant** on va commencer maintenant n'est-ce pas↑

262 PuS1M: les vagues de la mer + **alors** une deuxième fois **comme je vois vous n'entendez pas très bien** écoutez alors↓++ encore une fois

Ajoutons que les **cinq formules de politesse** « s'il vous plaît » utilisées par PuM, sont accompagnées d'un ordre implicite ou explicite :

5 PuS1M : à haute voix s'il vous plaît + voix claire

41 PuS1M : s'il vous plaît + une seule↓ A7↑

124 PuS1M : relevez la page + vite + maintenant observez + que représentent ces illustrations ↑ la première illustration représente quoi ↑ celui qui sait qu'il lève le doigt s'il vous plaît vite + oui

215 PuS1M : écoutez s'il vous plaît

453 PuS1M : **allez-y** relevez la page s'il vous plaît + [...]

Enfin, nous signalons **l'emploi des termes de remerciement** (2 mercis) et **des termes d'encouragement** comme « très bien » (3 fois) et « bravo » (12 fois) :

473 PuS1M : très bien + merci + (*elle reçoit les feuilles des apprenants*) bravo ++ écoutez pendant ne xx pas++ un stylo ↑ oui ↓xxx ++++ ++++ +++ (*elle prend un stylo pour écrire sur son cahier*)

475 PuS1M : merci +++ bravo++ ++ ++++++ (les apprenants présentent leurs feuilles sans bavardage et sans bruit)

375 PuS1M : les plus polluées très bien **c'est-à-dire** au Liban les plages de Khaldé et de Dora ce sont les plages les PLUS attaqués c'est-à-dire les plus ↑

Nous pouvons conclure que les gestes éthiques de l'enseignant génèrent une relation plus ou moins tendue et ne sont pas aptes à promouvoir le développement de l'autonomie de l'apprenant.

3.2.1.1.5. Les gestes d'évaluation





Le registre évaluatif est inhérent à la communication qui s'élabore entre l'enseignant et ses apprenants. Plusieurs **actes de parole reflètent l'évaluation de l'enseignante, elle accepte la réponse** des apprenants **en la répétant** ou **en formulant un terme de consentement** :

- 58 PuS1A18 : le ciel et la mer
- 59 PuS1M : **la mer** + le ciel peut être et quoi encore↑

- 51 PuS1M : c'est le DAN...
- 52 PuS1Am : c'est le danger
- 53 PuS1M : **xx très bien** + c'est le danger + c'est à dire ↑

Elle **refuse la réponse des apprenants** *via* la répétition munie d'**une intonation montante** ou **en formulant un terme de réprobation** :

- 242 PuS1A18 : le camion
- 243 PuS1M : **un camion**↑
- 244 PuS1A13 : de la voiture
- 245 PuS1M : **de voiture**↑

- 339 PuS1M : de la mer ou bien de plage xx quelle région↑ on parle de QUELLE région ↑ ici
- 340 PuS1A13 : la main des hommes
- 341 PuS1M : **non** + quelle région est polluée dans ce document ↑ on parle de quelle région  
 **quelle région** ↑ **quelle**  **il est** pollué↑
↑
- 380 PuS1M : on n'osait pas s'y nager c'est à dire
- 381 PuS116 : les poissons meurent eh
- 382 PuS1M : **non non avant** + nous + n'osons pas s'y baigner dans la mer

- 240 PuS1A12 : les avions
- 241 PuS1M : **avions** ↑ je ne sais pas moi ↓ justement un avion + vous avez entendu↑ + le bruit d'un avion ↑

De même, elle **corrige** la réponse erronée :

- 209 PuS1M : activité orale ↑
- 210 PuS1As : oral
- 211 PuS1M : **parlé**

Des termes d'encouragement sont également employés comme « très bien » et « bravo » :

- 98 PuS1A2 : de l'herbe
- 99 PuS1M : **bravo** de l'herbe c'est ça

Enfin, remarquant qu'elle a commis une erreur, elle **s'auto corrige** :

- 47 PuS1M : au vert ↓ + vous savez que ce titre est écrit **en deux couleurs** + n'est - ce pas↑
- 48 PuS1As : oui↓

49 PuS1M : en trois encore ↓ + que signifie la couleur rouge + la signification de la couleur rouge
↑ c'est quoi ↑

Avant de passer aux actes de parole réalisés par les apprenants nous voulons mettre en relief que les actes de parole les plus récurrents chez l'enseignante sont « **répéter** » (48 récurrences) et « **poser une question** » (103 récurrences). La répétition peut avoir plusieurs objectifs : répéter la réponse des apprenants pour **approuver** ou pour **refuser**, **répétition de son explication** pour **consolider l'acquisition**. Alors que les questions posées revêtent plusieurs formes : **question oratoire, demande d'achèvement, choix d'une alternative et question fermée**.

3.2.1.2. Les actes langagiers des apprenants

Nous allons regrouper les actes de parole chez les apprenants selon la fonction de leur parler. Ils prennent la parole au sein de la classe soit pour produire et s'exprimer soit pour recevoir et consommer.

3.2.1.2.1. Fonction de réception et de consommation

Quand l'apprenant recourt à la répétition et quand il répond aux questions posées par son enseignant, son parler remplit la fonction de réception et de consommation selon Altet (1994). Puisque, comme nous venons de le constater, l'enseignant pose une panoplie de questions, l'apprenant se trouve dans une situation de réception, il reçoit et doit répondre. Et si l'enseignante opte pour la répétition alors les apprenants vont suivre le même itinéraire et vont recourir à la répétition. Les deux actes de parole les plus récurrents sont « **répéter** » et « **répondre aux questions** », nous expliquons leur emploi dans ce qui suit.

Les apprenants **répètent les réponses de l'enseignante** :

209 PuS1M : activité orale
210 PuS1As : oral
211 PuS1M : parlé
212 PuS1As : parlé

Les apprenants profitent des **réponses formulées par leurs pairs et les répètent** :

176 PuS1M : voilà ++ troisième illustration³³⁰ représente quoi ↑
177 PuS1As : xxx
178 PuS1A21 : les déchets

³³⁰ Une des illustrations de la fiche 2, PuS1D2.

179 PuS1As : l'eau
180 PuS1As : les déchets

Parfois en répondant, ils hésitent et **balbutient** :

59 PuS1M : la mer + le ciel peut être et quoi encore↑
60 PuS1As : eheh
61 PuS1M : la mer alors qu'il est propre + ou lorsqu'il est ↑
62 PuS1Am : eheh

De plus, **leur réponse automate et unanime** est déclenchée par la question de l'enseignante :

140 PuS1M : très bien l'eau est polluée en pollution n'est-ce pas
141 PuS1As : oui
142 PuS1M : regardez xx il y a des couleurs noires il y a des poissons morts
143 PuS1Am : oui
144 PuS1M : il y a des déchets encore↑
145 PuS1Am : oui
146 PuS1AS : oui

Un apprenant **corrige sa prononciation et sa phrase** :

44 PuS1A7 : eidons la planète bleue
45 PuS1M : AIDONS + AIDONS A7
46 PuS1A7 : aidons la planète bleue à+ se mettre ++ au +vert

230 PuS1M : tu n'as pas entendu de bruit ↑ A2 ↑ ++ A3↑
231 PuS1 A3 : vous avez entendu un
232 PuS1M : j'ai entendu
233 PuS1A3 : j'ai entendu le bruit + de voitures


Leurs réponses sont conditionnées, les apprenants **opèrent un choix parmi les alternatives lancées** par l'enseignante ou ils **complètent l'énoncé inachevé** de l'enseignante :

339 PuS1M : de la mer ou bien de plage xx quelle région↑ on parle de QUELLE région ↑ ici
273 PuS1M : il pollue↑
274 PuS1Am : pollue de l'air
68 PuS1M : voilà + c'est la couleur de la pollu↑
69 PuS1As : tion

Ainsi, les apprenants se trouvent dans une situation où les réponses leur sont procurées.

3.2.1.2.2. Fonction d'expression et de production

Lorsque l'apprenant pose une question et demande des explications, il témoigne d'une progression dans la production langagière, et cela n'est pas fréquent durant ce cours. Nous recensons **deux questions posées par les apprenants** :

465 PuS1A17 : madame ↑↑  je te mets ici↑ (*il démontre la fiche*)
476 PuS1A5 : note↑

En outre, il produit des énoncés en recourant à l'arabe pour vérifier si le sens qu'il a saisi est exact :

294 PuS1M : vague de la mer les vagues de la mer

295 PuS1As : les vagues de la mer

296 PuS1A13 : جَوْ vague

297 PuS1Am : جَوْ vague

Il demande une explication en arabe dialectal et il ajoute une explication également en arabe dialectal:

437 PuS1A5 : أَشْ نُيْ c'est quoi ça ↑

377 PuS1M : il a dit encore que la mer la mer est toute sale on n'osait pas s'y baigner que ça veut dire on n'osait pas s'y baigner que ça veut dire

378 PuS1A14 : لَمْ يَسْتَغْنِمْ ils ne peuvent pas nager

Alors, la finalité majeure du parler de l'apprenant est la réception, **il reçoit les explications, il répond aux questions et la plupart du temps il répète non seulement les paroles de son enseignant mais aussi celles de ses pairs soit en chœur soit en co-locution**. Il essaye de participer, de prouver à son enseignante qu'il a compris et de consolider ce qu'il a acquis. Par contre, **recourir à produire** chez les apprenants de l'école publique est très rare.

3.2.2. La séance de l'école privée : PrS1

Nous suivons le même itinéraire concernant l'analyse des actes de parole, nous procédons par les gestes de l'enseignante puis nous évoquons ceux de l'apprenant.

3.2.2.1. Les gestes de l'enseignante

Multiplés sont les actes de parole exécutés par l'enseignante PrM au cours de la séance de l'oral. Nous allons les classer en gestes langagiers, en gestes de mise en scène des savoirs, en gestes éthiques, en gestes évaluatifs, et en gestes d'ajustement.

3.2.2.1.1. Les gestes langagiers

Les actes de parole relatifs à cette rubrique nous permettent d'analyser la posture énonciative ainsi que le lexique déployé par l'enseignante afin d'orienter les apprenants vers les différentes activités, vers les étapes de la séance ou vers un retour au calme.

L'enseignante **annonce l'ouverture de la séance** en recourant au futur proche « on va écouter » (3fois), « on va s'habituer » et « nous allons » puis elle **explique** la démarche qu'elle va adopter tout le long de la séance :

1PrS1M : alors↑ bon ++++ aujourd'hui + nous allons ↑++ (entrée du surveillant) +++ alors j'étais en train de dire ++ que c'est la première fois qu'on fait une leçon pareille ↑on va s'habituer ++ on va écouter ↑+ d'habitude on écoute trois fois + après chaque écoute il y aura + un exercice à travailler xx la correction ++ d'accord puis on passe à une deuxième écoute mais exceptionnellement cette fois + on va écouter une fois encore la chanson toute entière pour vous familiariser + d'accord↑ pour avoir l'habitude de ne pas se sentir un peu eh++ étranger d'accord ↑ donc↓ je répète on va écouter toute la chanson une fois + puis on passe au travail sérieux↓

Nous remarquons que dans l'exemple ci-dessus, l'enseignante **sécurise les apprenants** par des termes « pour vous familiariser », « de ne pas se sentir étranger », cela reconforte les apprenants en leur offrant un cadre d'appui pour cette activité.

De plus, elle **pose plusieurs questions** et implique plusieurs apprenants en les **nommant** :

44 PrS1M : bon ↑merci beaucoup A21 ↓ بيال vas- y A2 ↑ qu'est-ce que tu préfères↑

32 PrS1M : sa forme est petite↓ + A21 qu'est-ce que tu préfères toi ↑

4 PrS1M : d'accord طيب bon comme commencement ++ avant de commencer notre leçon c'est une chanson ++ comme je vous dis + elle a comme titre (elle écrit au tableau : mon amie la rose) + mon amie la rose d'accord ↑ bon + qui va me dire quelle est sa fleur préférée ↑ + oui demoiselle ↑

5 PrS1Af : la rose

6 PrS1M : bon + tu peux m'expliquer pourquoi ↑c'est la rose↑ pourquoi tu aimes la rose ↑+ tu n'as pas une réponse maintenant ↑ بال vas-y + tu as le temps de réfléchir et d'expliquer pourquoi tu aimes la rose ↑ A9 + qu'est-ce que tu aimes↑ comme fleur↓

385 PrS1M : est-ce que donc mort↑ c'est très bien A2 ↓ je veux vous poser une question combien ehh combien + est la durée de la vie de la rose à votre avis dans cette chanson↑

La plupart des questions sont suivies d'une **demande de justification**, l'enseignante essaye de tirer des apprenants le maximum possible *via* le questionnement :

21 PrS1A22 : le coquelicot

22 PrS1M : ah ↑le coquelicot ↓ tu aimes le coquelicot ↑tu peux expliquer pourquoi↑ xxx

Elle **demande aux apprenants d'ajouter** de nouvelles notions :

106 PrS1M : oui A2 + qu'est-ce que tu veux ajouter ↑

Elle **formule des consignes** :

250 PrS1M: ah bon ah + bon une minute + demoiselle faites-vous x la grille ↓complétez la grille seulement ↑complétez la grille seulement↑ ++ les questions xx après↓

50 PrS1M : on va passer maintenant à écouter la chanson comme j'ai dit ↑on va écouter ++ réécouter la chanson pour se familiariser + et attention après cette écoute + on je vais poser petites questions pour voir↑ qui a retenu quelques mots + ou bien attrapé quelques mots xxx

Elle gère sa classe, elle donne des remarques disciplinaires :

95 PrS1M Ah très bien ↓ vous avez bien entendu heureuse ↓ et amoureuse ↓ + A17 on reste un peu assise ↓ s'il vous plaît ++ شى **quoi** ↑ A20 ↑ aucun mot ↑ tu n'as pas pu comprendre ↑
367 PrS1M : une minute A9 ع جد **sérieusement** ↑ C'EST DOMMAGE + qu'il y a certains qui n'écourent pas l'avis des autres + comme Monsieur A16 qui ne fait que bavarder ↑ منضوي **vas-y**

Elle essaye de retourner au calme avec l'onomatopée « chch » :

120 PrS1M : ch ch هال بيال **maintenant allez-y** + je répondrai à ta question A9+ oui + soleil et lune +++ ce sont quoi enfin ↑

Elle essaye de vérifier si tous les apprenants ont reçu les fiches :

111 PrS1M : tout le monde a reçu ↑ بيال **allez-y** alors maintenant on va faire attention + + notre travail c'est la partie C pardon la partie B + n'est-ce pas ↑ après la première tout d'abord on doit E-COU-TER

3.2.2.1.2. Les gestes de mise en scène du savoir

Ces gestes sont censés orienter l'activité des apprenants et participer à la construction de la pensée de l'apprenant. Nous avons abordé précédemment comment l'enseignante grâce à ses interventions étayantes arrive à co-construire le savoir. Elle **reformule**, **récapitule**, invite les apprenants à réfléchir *via* les **questions posées**. Tout d'abord, elle **reformule** la réponse de l'apprenant :

429 PrS1A29: car la nuit + son amie la rose + mort
430 PrS1M : il a perdu son amie la nuit ++ bon

Elle **explique les notions nouvelles** pour que les apprenants puissent avancer dans la compréhension :

392 PrS1M : elle se fane ↓ n'est-ce pas ↑ les pétales commencent à tomber etc + donc + la vie de la rose est très courte ↓ d'accord ↑ donc on passe à la question suivante la question 4 ↓ qui va nous lire la question 4 ↑ je vais voir A17 ++ tu peux lire la question 4 ↑ s'il te plaît A17

Elle **résume** et elle **récapitule l'idée** afin de permettre aux apprenants d'acquérir des savoirs :

421 PrS1M : il a vu l'âme de la rose dans les + nuages oui donc voilà comment il a symbolisé un peu la mort ++ cette rose qui est monté au ciel où il a vu son âme oui donc x qui a compris la chanson ↑ qui va me dire ↑ ↓ qu'est-ce que vous avez compris de cette chanson ↑ وال **vas-y** qu'est-ce que vous ++ de cette chanson A3 qu'est-ce que tu as ↑

Elle **étaye les réponses apprenants** en les orientant vers l'auto-correction :

264 PrS1M : les adjectifs
265 PrS1Af : admirer
266 PrS1M : est-ce que ++ admirer est un adjectif ↑
267 PrS1As : non ↓
268 PrS1M c'est un ↑
269 PrS1As : verbe ↓

270 PrS1M : c'est un verbe + alors là j'ai demandé les adjectifs↓

3.2.2.1.3. Les gestes d'ajustement de l'action

L'enseignante prouve sa capacité d'intervenir sur le déroulement de l'activité et sur le rythme de l'action. En premier lieu, nous constatons le rythme accéléré adopté à la fin de la séance lors de la correction de l'exercice à trous, l'enseignante **donne la parole à un apprenant en le désignant**, puis **elle répète sa réponse puis désigne un autre** parmi ceux qui veulent répondre :

470 PrS1A7 : on est bien peu de choses
471 PrS1M : on est bien peu de choses بيبال **vas-y** qui va continuer
472 PrS1As: madame madame
473 PrS1M: A5
474 PrS1A5: et mon ami la rose
475 PRS1M : et mon ami la rose + et mon ami la rose+ qui va continuer ↑ A26
476 PrS1A26: me l'a dit ce matin
477 PrS1M : me l'a dit ce matin ↓qui va continuer ↑ بيبال **vas-y** A25 continue
478 PrS1A25: alors à laurent + je suis née
479 PrS1M : à↑
480 PrS1Am : l'aurore
481 PrS1M : l'aurore ↓ je suis née (بيبال) **vas-y** A21 continue

Elle **précise l'activité** à faire quand elle remarque que quelques-uns ont donné des réponses à un autre exercice :

250 PrS1M: ah bon ah + bon une minute + demoiselle faites-vous x la grille ↓complétez la grille seulement ↑complétez la grille seulement↑ ++ les questions xx après↓

Elle se réfère à la fiche qu'elle a préparée et qui contient tous les exercices, elle **demande aux apprenants de lire les consignes**:

142 PrS1M : on va commencer avec A28 tu peux nous lire la consigne s'il te plaît بيبال **vas-y** A28
143 PrS1A28 : dégagez de la chanson des mots représentant les éléments de la nature + et classez les dans la grille
144 PrS1M : بيبال **allez-y** vous avez compris la consigne dégagez des mots qui représentent les éléments de la nature vous avez la grille les 4 éléments + terre + eau + l'air et + le feu n'est-ce pas + ↑ بيبال **allez-y** (elle écrit au tableau) ++ qui a trouvé dans l'élément terre↑

Dans les interactions ci-dessus nous constatons qu'elle utilise l'outil pédagogique « le tableau noir » pour écrire les quatre éléments. Enfin, elle s'attend à **de meilleures réponses** et elle leur **demande** :

350 PrS1M : j'attends une réponse meilleure (بيبال) qui va trouver cette réponse↑ oui

3.2.2.1.4. Les gestes éthiques

Les rapports tissés entre les acteurs de la classe ne sont pas tendus, l'enseignante **désigne celui qui va répondre parmi ceux qui ont demandé la parole**, et elle emploie des termes comme « qui va continuer » « qui va nous lire » :

475 PrS1M : et mon ami la rose + et mon ami la rose+ qui va continuer ↑ A26
335 PrS1M: 3 + partie 3 ↓question 3 qui va nous lire la question 3 ↓ A8

Ou parfois elle **impose la prise de parole** mais nous remarquons **la formule de politesse** qui s'y trouve :

142 PrS1M : on va commencer avec A28 tu peux nous lire la consigne s'il te plaît ٱ vas-y A28

Les **ordres** ne sont pas fréquents dans ses interactions, nous recensons six verbes à l'impératif (lève la main, hausse la voix la fois prochaine, écoutez, allez-y, complétez (2 fois)), cela contribue à éloigner la posture de domination relative à l'enseignante. Elle **utilise des titres de respect** « demoiselle » (2 fois), Monsieur (1 fois), **des formules de politesse** « s'il vous plaît » (5 fois), **un terme de remerciement** « merci » (2 fois) :

4 PrS1M : [...] + oui demoiselle ↑
142 PrS1M : on va commencer avec A28 tu peux nous lire la consigne s'il te plaît ٱ vas-y A28
292 PrS1M : Merci

Le **terme « pardon »** est employé également de la part de l'enseignante quand elle n'arrive pas à saisir l'énoncé prononcé par l'apprenant elle l'invite à répéter en recourant à ce terme :

157 PrS1A25: eh TO
158 PrS1M: pardon ↑
159 PrS1A: dans le to ↑
160 PrS1M: pardon ↑
161 PrS1A: dans le to ↑
162 PrS1M: Ah ٱ **non** je vais te dire ↓montrer ↓dans la tombe↑++

Tout ce lexique contribue à créer une ambiance de travail où l'enseignant n'occupe pas le devant de la scène, l'enseignant se trouve dans une attitude d'écoute d'attention vis-à-vis de ses apprenants. Nous ajoutons aussi que plusieurs interactions renferment des demandes atténuées de la part de l'enseignante qui présentent un cachet de politesse comme « tu peux nous lire » (149 PrS1M, 392 PrS1M).

Toutefois, l'enseignante peut aussi donner des ordres pour gérer sa classe, assurer la discipline :

154 PrS1M : lève la main qui a trouvé lumière ↑ok lumière bon bon Anthony
 95 PrS1M : Ah très bien ↓ vous avez bien entendu heureuse ↓et amoureuse↓ + A17 **on reste un peu assise ↓ s'il vous plaît +** + شى **quoi** ↑ A20 ↑aucun mot↑ tu n'as pas pu comprendre↑
 464 PrS1: bien on va écouter + on va écouter une dernière fois on va écouter + bien + **écoutez encore une fois** + on va ensuite remplir les exercices à trous + en bas et quand vous finissez vous allez me dire ↑ + quelle est la phrase qui résume la morale↑

N'oublions pas qu'elle encourage ses apprenants par des termes comme « bravo » cité 9 fois :

306 PrS1M : oui bravo vieille xx

Pourtant une seule réprimande apparaît dans cette séance, l'enseignante PrM donne une remarque à un apprenant qui bavarde et qui n'écoute pas ses pairs, mais ce qui mérite d'être signalé c'est qu'elle s'adresse à lui *via* le terme « monsieur », puis elle passe rapidement à son travail didactique attribuant la parole à un apprenant :

367 PrS1M : une minute A9 ج **sérieusement** ↑C'EST DOMMAGE + qu'il y a certains qui n'écotent pas l'avis des autres + comme Monsieur A16 qui ne fait que bavarder ↑ غصبي **vas-y**.

Les gestes éthiques contribuent à préparer l'apprenant à l'autonomie. Les questions sont plus ou moins ouvertes lui permettant ainsi de s'exprimer. Il en est de même pour les termes d'adresse et pour les directives qui ne sont pas imposantes. La posture éthique de l'enseignante s'ouvre donc sur une relation d'accompagnement et de conseil.

3.2.2.1.5. Les gestes évaluatifs

Plusieurs actes de parole traduisent l'évaluation de l'enseignante. Elle **accepte la réponse** de l'apprenant **en la répétant** :

271 PrS1A9 : belle ↑
 272 PrS1M : belle + qui a écrit belle↑ le jour elle est la plus belle↓ belle qui a écrit un adjectif↑ un autre adjectif pour la rose↑ la jour **allez-y**
 273 PrS1Am: heureuse
 274 PrS1M : heureuse qui a dit heureuse ↑c'est très bien ↓.

Elle **affiche son consentement à travers un terme approbatif** comme « bravo », « très bien » et « bien » :

48 PrS1M : des médicaments+ ↑c'est une plante médicinale aussi+ Bravo ↑oui↑
 10 PrS1M : un beau parfum bien + oui A3 ↑ta rose préférée ↑ ta fleur préférée↑
 177 PrS1M jardin ↓c'est très bien voilà jardin dans l'élément terre oui A3.

Elle **évalue positivement en recourant à l'adverbe « oui »** qui souligne que la réponse est juste :

445 PrS1Am : que l'homme vivant
 446 PrS1M : oui + la rose est un être vivant ↓

Alors qu'elle **évalue négativement, en recourant** à l'adverbe négatif « non » qui mentionne le **refus de l'enseignante, et cela est rare** :

280 PrS1M : la plus belle ou bien belle qu'est ce qui arrivait le jour pour la rose encore le jour
281 PrS1A9 : madame morte xxx
282 PRS1M : أل **non** le jour le jour alors elle est née+ elle est amoureuse +elle est belle+ elle est heureuse personne n'a trouvé épanouie↑ xx
294 PrS1M : أل **non** EPANOUIE↓ non pas évanouie ↑d'accord↓ (*elle écrit épanouie au tableau*).

La plupart du temps, quand elle reçoit une réponse erronée, elle **n'affiche pas son refus** d'une manière explicite, mais elle **pose une question** qui pourrait signifier que la réponse donnée est erronée et inviter l'apprenant à chercher une réponse correcte :

264 PrS1M : les adjectifs
265 PrS1Af : admirer
266 PrS1M : est-ce que ++ admirer est un adjectif ↑.

Enfin, elle **corrige la réponse de l'apprenant** :

407 PrS1M : la chanteuse + le chanteur+ qu'est-ce qu'il ressent↑ quelle réaction il a fait↑
408 PrS1Am : triste
409 PrS1M : tristesse
206 PrS1M : mais le mot c'était le mot c'était la ...
207 PrS1Am : la mer
208 PRS1M : le mot c'était la rosée.

Elle **procure aux apprenants, en corrigeant, des explications** supplémentaires pour éclaircir les nouvelles notions:

157 PrS1A25: eh TO
158 PrS1M: pardon ↑
159 PrS1A: dans le to ↑
160 PrS1M: pardon ↑
161 PrS1A: dans le to↑
162 PrS1M: Ah أل **non** je vais te dire ↓montrer ↓dans la tombe↑++ on écoute↑
163 PrS1Am: madame↑ خيها **laisse la**
164 PrS1M: on écoute + alors + la tombe (*elle écrit au tableau le mot tombe*) lorsque quelqu'un meurt à la fin on le met dans une tombe
165 PrS1As : tombe

L'enseignante après avoir demandé aux apprenants de citer des termes de la chanson écoutée a remarqué qu'un apprenant n'arrivait pas à formuler le mot « tombe », alors elle lui en donne le sens.

Diversifiées sont les gestes de l'enseignante effectués durant la séance de l'oral à l'école privée, ils contribuent à aider l'apprenant dans son acquisition. Les actes de paroles chez l'enseignante

les plus récurrents sont ceux, de **poser une question, de répéter la réponse de l'apprenant, d'évaluer et de nommer l'apprenant qui doit prendre la parole**. Les questions posées sont fermées, ouvertes courtes (QROC) et ouvertes.

3.2.2.2. Les actes langagiers des apprenants

Nous allons regrouper les actes de parole des apprenants repérés dans la séance observée en deux fonctions principales : la fonction de réception-consommation du savoir et la fonction d'expression-production.

3.2.2.2.1. Fonction de réception-consommation du savoir

Les actes de parole qui remplissent cette fonction sont « **répondre aux questions** » et « **répéter** ». Nous les analysons ci-dessous. Quelques apprenants hésitent en répondant, ils **balbutient** :

6 PrS1M [...] A9 + qu'est-ce que tu aimes↑ comme fleur↓
7 PrS1A9 : eh+ + + moi j'aime la rose↓.

Ils **répondent aux questions** de l'enseignante :

350 PrS1M : j'attends une réponse meilleure (بيال) qui va trouver cette réponse↑ oui
351 PrS1Am : madame que le jour la fleur la rose elle sente que la vie +++ madame آى بخندس
بينهاة بو **c'est-à-dire elle sent la vie** jour

398 PrS1M : oui A27 qu'est-ce que tu veux ajouter
399 PrS1A27 : elle représente l'amour et l'ami de la chanteuse.

Ils **répètent l'énoncé de l'enseignante**, qui après avoir expliqué le sens du terme « épanouie » pose la question à un apprenant qui est censé reprendre le terme :

286 PrS1M : personne n'a trouvé épanouie + alors je me suis épanouie (يُغَيِّ) **c'est-à-dire** je me
++ suis ++ ::OU ::VERTE ↑
288 PrS1M : d'accord que veut dire alors épanouie↑ Pierre
289 PrS1M : A5 ↑ que veut dire ↑
290 PrS1A5 : ouverte
291 PrS1Af : je suis ouverte.

Enfin, ils **oralisent la consigne** selon la demande de l'enseignante :

335 PrS1M: 3 + partie 3 ↓question 3 qui va nous lire la question 3 ↓ A8
336 PrS1A8 : quelle conclusion faites-vous sur la vie de la rose ↑.

Donc, aux questions posées qui sont parfois fermées et parfois ouvertes, les apprenants prennent la parole pour répondre à la consigne ou pour répéter des énoncés formulés en classe.

3.2.2.2.2. Fonction d'expression-production

Nombreux sont les actes de parole exécutés par les apprenants qui remplissent la fonction de production et d'expression. Tout d'abord, **ils justifient** leurs réponses :

- 27 PrS1A20 : la Gardénia
- 28 PrS1M : ah ↑la gardénia↓ bon pourquoi tu aimes la gardénia↑
- 29 PrS1A20 : car sa odeur + est belle
- 30 PrS1M : son odeur oui↓
- 31 PrS1A20: et +et + sa forme est petite↓
- 32 PrS1M : sa forme est petite↓ +

Pour s'assurer qu'ils ont compris, ils posent des questions et ils résument ce qu'ils ont compris :

- 80 PrS1Am : j'écris la première phrase↑
- 422 PrS1A3 : j'ai compris que ++ que le chanteur ++ que la rose a une très xx grande importance pour le chanteur

Un apprenant **exprime ses difficultés** de compréhension *via* l'arabe dialectal :

- 298 PrS1Am : ٥َآي فَاهُ **je ne comprends pas** ↑
- 284 PrS1Af : شى يعنى **cela signifie quoi** ↑.

En outre, plusieurs actes de parole réalisés par les apprenants visent la communication avec leurs pairs. Au cours de la séance, les apprenants **se corrigent**, face à la réponse erronée de A9, deux apprenants répondent, l'un pour **réfuter** sa réponse et l'autre pour **ajouter la correction** :

- 116 PrS1M : trois mots ++ x x vous n'avez pas pu entendre ↑ oui A9
- 117 PrSA9 : le soleil et la lune c'est avec la terre
- 118 PrS1Am : أل non**
- 119 PrS1Am : avec la feu le soleil xxx xxx .

En outre, ils se **défendent** et **reprochent à l'enseignante** de ne pas avoir fait attention à leurs réponses :

- 220 PrS1M : OK d'accord poussière vous n'avez pas trouvé un autre élément↑ non
- 221 PrS1A : madame ↑
- 222 PrS1M : eh bien
- 223 PrS1Am : madame les rayons
- 224 PrS1Am : la poussière (*elle écrit au tableau*)
- 225 PrS1M : il y a les nues
- 226 PrS1A3 : Mme قِيل ياها **il vous l'a dit****
- 227 PrS1A12 : Mme قِيل ياها **je vous l'ai dit.****

Ils arrivent même à **exiger le silence et tentent de faire taire leurs pairs** :

285 PrS1Am : اِغْ سَعِ nous n'entendons pas
211 PrS1As : yi chchch.

Enfin, les apprenants se sentent à l'aise durant le cours, notamment quand l'un des apprenants choisit comme fleur préférée « la marguerite », le nom de leur enseignante, ce qui dévoile l'apprenant personne (sujet personne SP) qui met à part le sujet apprenant (SA) pour un petit moment. Cela a déclenché une ambiance amicale où les **apprenants ont ri** et où l'enseignante s'est adressé spontanément aux apprenants puis elle a remercié celui qui a choisi « la marguerite » :

32 PrS1M [...] A21 qu'est-ce que tu préfères toi ↑
33 PrS1A21: marguerite
34 PrS1M : la marguerite (*rire des apprenants*)³³¹
35 PrS1Am :) اِ اِ اِ اِ) **je suis timide**↓
36 PrS1M : elle est en train de blanchir la face vous pensez↑ ou quoi ↑
37 PrS1As : OUI ehh
38 PrS1A7: (اِ اِ اِ اِ) **elle blanchit la face**↓
39 PrSA11 : (اِ اِ اِ اِ اِ اِ) **madame , moi j'avais l'intention de dire marguerite**
40 PrS1M: bon A1↑ allez-y pourquoi tu aimes la marguerite↑
41 PrS1A1: xxxx (*bruit et chuchotements*)
42 PrS1M: ahh↑
43 PrS1As : (*rire des apprenants*)
44 PrS1M : bon ↑merci beaucoup A21.

Alors, les apprenants sont à l'aise en classe. Ils participent, ils apostrophent leur enseignante pour prendre la parole, ils posent des questions, ils s'entraident, ils rient avec leur enseignante et même l'aident à garder la discipline. Nous pouvons conclure que leurs actes de parole témoignent d'une certaine liberté en classe.

3.2.3. Bilan comparatif des actes de parole dans les deux séances

Pour entamer la comparaison entre les deux séances PuS1 et PrS1, nous présentons dans le tableau suivant les actes de paroles communs aux deux séances et ceux qui sont propres à chacune d'entre elles :

³³¹ Leur enseignante s'appelle Marguerite.

Tableau 196 : Les actes de parole utilisés par les deux enseignantes durant leurs cours

Les actes de parole communs utilisés par les deux enseignantes des deux écoles lors des séances PuS1 et PrS1	
Accepter la réponse de l'apprenant Annoncer l'ouverture de la séance Annoncer les étapes du travail Choisir un apprenant parmi plusieurs qui demandent l'autorisation de la parole Continuer la réponse de l'apprenant Demander de répéter Désigner un apprenant Donner des ordres Donner des remarques disciplinaires Donner une consigne Encourager Etayer Expliciter la consigne Expliquer la démarche à suivre Nommer un apprenant Poser une question Reformuler la réponse de l'apprenant Refuser la réponse de l'apprenant Remercier Répéter ce qu'elle a dit Répéter la réponse de l'apprenant Répéter la réponse de l'apprenant Solliciter la parole des apprenants	
Actes de parole utilisés seulement par l'enseignante de l'école publique	Actes de parole utilisés seulement par l'enseignante de l'école privée
Demander la traduction en arabe Expliquer en traduisant Poser une question oratoire Répondre à sa question posée Demander d'achever son énoncé Exprimer son doute Se corriger	Choisir un apprenant parmi plusieurs qui demandent l'autorisation de la parole Continuer la réponse de l'apprenant Demander d'interpréter le message Demander de conclure ou de donner la synthèse Demander de justifier Expliciter la consigne Rappeler ce qui s'est passé Réprimander Résumer ou récapituler son explication Sécuriser les apprenants

Tout d'abord, si nous examinons les actes de parole utilisés notamment par l'enseignante PuM, nous remarquons que **le plurilinguisme y apparait**, elle alterne les langues et elle demande aux apprenants de traduire en arabe. De plus, l'enseignante **PuM parait parfois hésitante à travers ses actes de parole, elle exprime son doute, elle se corrige**, alors que ses **questions oratoires et fermées et ses réponses** aident les apprenants soit à participer soit à comprendre. Pourtant, ses stratégies d'explication n'amènent pas tout le temps l'apprenant à la réflexion tâtonnante, celui-ci doit être à la recherche du sens et du savoir.

De surcroît, les actes de parole relatifs à PrM mettent en relief la stratégie de l'enseignante qui **stimule les apprenants à la réflexion, elle opte à la récapitulation** d'une étape avant d'en débiter une autre. Enfin, nous remarquons à maintes reprises son souci de **sécuriser** ses apprenants mais aussi de les **réprimander** ne serait-ce qu'une seule fois.

Pour terminer, nous allons analyser dans quelle mesure les actes de parole employés par chacune des deux enseignantes contribuent à la conflictualité ou à la consensualité. Maurer (2001 : 62) précise que l'expression directe de l'acte de parole de la part de l'enseignant, l'implication du « je », du « tu », l'emploi du mode impératif, le recours au type impératif et l'absence des formules de politesse renforcent l'inégalité de la communication entre les deux interlocuteurs de classe. Alors que si l'enseignant s'éloigne du « tu », du « je », utilise le type interrogatif, le mode conditionnel et des formules de politesse, il pousse son discours vers la consensualité. Et c'est le mode indicatif et la phrase déclarative qui constituent un emploi intermédiaire entre la conflictualité et la consensualité. Nous allons récapituler dans le tableau suivant les indices qui démontrent si les séances témoignent d'une relation conflictuelle ou d'une relation consensuelle entre les actants de la classe :

Tableau 197 : Les indices de consensualité ou de conflictualité dans les deux séances PuS1 et PrS1

	PuS1	PrS1
Réurrence de « je »	14 récurrences	12 récurrences
Réurrence de « tu »	3 récurrences	32 récurrences
Réurrence de « on »	45 récurrences de « on »	52 récurrences
Réurrence de « vous »	39 récurrences	42 récurrences
Emploi du mode impératif	29 verbes à l'impératif ³³² Aucun verbe au mode conditionnel	6 verbes à l'impératif ³³³ Aucun verbe au mode conditionnel
Emploi du type de phrase	Phrase impérative : Emploi du mode impératif (29 emplois) Emploi du mode subjontif ³³⁴ (1 fois) Emploi du verbe « aller » au présent suivi d'un infinitif à valeur injonctive (2 fois) Phrases nominales : « à haute voix » « voix claire », « une seule ».	Phrase impérative : emploi du mode impératif (6 emplois), tournure impersonnelle « il faut travailler » (1 fois), l'emploi du verbe « aller au présent » suivi d'un infinitif à valeur injonctive (2 fois)
Formules de politesse	S'il vous plaît (5 fois) Merci (2 fois)	S'il vous/ te plaît (5 fois) Pardon (5 fois) Merci (2 fois) Monsieur (1 fois) Demoiselle (2 fois)

³³² Ecoutez (8 fois), relevez (4fois), regardez (3 fois), essayez (2 fois), écrivez (2 fois), complétez (2 fois), mettez (2 fois), cochez, lisez, fermez, emmenez-moi, ouvrez, répète, observez.

³³³ Lève la main, hausse la voix la fois prochaine, écoutez, allez-y, complétez (2 fois).

³³⁴ 124PuS1M : [...] celui qui sait qu'il lève le doigt vite.

Alors, la différence au niveau de l'emploi des pronoms comme « je » et « vous » est minime, alors que nous constatons que le « tu » est fréquemment utilisé par PrM qui s'adresse à ses apprenants *via* le « tu » après avoir appelé l'apprenant par son prénom, parce que ce « tu » apparaît dans la deuxième réplique adressé au même apprenant :

- 18 PrS1M : [...] A22 ↑
- 19 PrS1A22: le coquelicot ↓
- 20 PrS1M : pardon↑
- 21 PrS1A22 : le coquelicot
- 22 PrS1M : ah ↑le coquelicot ↓ tu aimes le coquelicot ↑tu peux expliquer pourquoi↑ xxx
- 23 PrS1A22: elle a la forme différente
- 24 PrS1M : elle a la forme↑ ah ↑elle a des formes différentes bon ↓
- 25 PrS1A22: oui
- 26 PrS1M : A20
- 27 PrS1A20 : la Gardénia
- 28 PrS1M : ah ↑la gardénia↓ bon pourquoi tu aimes la gardénia↑

En revanche l'emploi de « on » est plus fréquent dans les interventions de l'enseignante PrM. Pourtant la différence est saillante au niveau de l'emploi du mode impératif (29 verbes à l'impératif en PuS1, 6 verbes à l'impératif en PrS1). Ce nombre important d'impératifs et de phrases injonctives est côtoyé par cinq formules de politesse et deux « merci », cette combinaison peut **atténuer le cachet conflictuel entre les apprenants et l'enseignante de l'école publique mais sans l'effacer totalement**. Alors que la combinaison de 6 emplois de l'impératif et 15 formules de politesse peut faire preuve d'**une recherche vers la consensualité dans la séance PrS1**.

Il nous reste à comparer les actes de parole des apprenants, nous nous attardons sur ceux qui sont propres à chaque terrain, alors que nous ne traitons pas les actes communs : oraliser, répéter les paroles de l'enseignante, répéter la réponse de ses pairs, hésiter, corriger la prononciation, corriger sa phrase, interpeler l'enseignante et poser une question.

Tableau 198 : Les actes de paroles des apprenants

Actes de parole utilisés par les apprenants de PuS1	Actes de parole utilisés par les apprenants de PrS1
Choisir un terme de l'alternative proposée par l'enseignante Donner le sens en arabe Expliquer en arabe Répondre unanimement à des questions oratoires	Corriger la réponse de ses pairs Déduire Demander de répéter Demander un éclaircissement Donner son avis personnel Faire taire ses pairs Interpréter le message Justifier sa réponse corriger la réponse de ses pairs Répondre à ses pairs Reprocher à son enseignante son manque d'attention Résumer Rire

D'après la lecture de ce tableau et comme nous avons analysé précédemment, **les apprenants du secteur privé prennent l'initiative soit avec leur enseignante soit avec leurs pairs. Ils paraissent plus autonomes et plus libres** : ils s'adressent à leur enseignante pour lui faire des reproches et ils se corrigent entre eux et même ils essaient de l'aider pour garder la discipline de la classe, sans oublier que leurs rires collectifs favorisent une ambiance consensuelle. Alors que **les apprenants de l'école publique semblent être ligotés, ils tournent autour de l'axe de l'arabe dialectal et répondent en écho d'une façon automate**. Nous approfondissons notre analyse concernant la prise de parole des apprenants en étudiant la syntaxe de leurs phrases.

3.3.La syntaxe

Etudier la syntaxe des phrases formulées par les apprenants nous permettra de décrire leurs compétences à l'oral, la façon avec laquelle ils s'expriment et la construction syntaxique qu'ils adoptent fréquemment. Nous procédons par l'analyse de la syntaxe chez les apprenants de l'école publique puis chez ceux de l'école privée afin d'aboutir à une synthèse comparative entre les deux terrains.

3.3.1. La séance à l'école publique : PuS1

Nous avons réparti les interventions des apprenants selon leurs constituants et nous les avons regroupés dans le tableau suivant. Ce dernier renferme la classification de tous les énoncés qui ont été formulés par les apprenants durant la séance de l'oral. Nous répertorions les adverbes utilisés, le vocatif, les groupes nominaux, verbaux ainsi que la nature des phrases sans négliger les interventions qui contiennent des hésitations et des sons inaudibles. Les interventions contenant des alternances codiques qui seront amplement analysées dans la partie suivante sont à leurs tours prises en considération dans ce tableau :

Tableau 199 : Récurrence des constituants des interventions formulées par les apprenants dans PuS1

PuS1/ constituants des interactions des apprenants (269 tours)	Réurrences et caractéristiques	Pourcentage
Non / adverbe négatif	6 occurrences de l'adverbe « non »	2.2 %
Oui / adverbe affirmatif	26 occurrences de l'adverbe « oui »	9.6 %
Madame / apostrophe	10 interventions constituées de l'apostrophe « madame »	3.7 %

Monoterme	66 interventions contenant un seul terme dont 5 sont des achevements à des termes et 7 sont des interventions en monoterme mais inachevés	24.5 %
Groupe nominal	82 interventions contenant un groupe nominal dont 3 sont inachevés	30.4 %
Groupe infinitif/ adjectif	1 intervention contenant un verbe à l'infinitif	0.3 %
Phrase nominale	0	0 %
Phrase simple	17 interventions sont des phrases simples dont 3 sont oralisées et 1 phrase est inachevée	6.3 %
Phrase composée	0	0 %
Phrase complexe	0	0 %
Interventions contenant des alternances codiques	19 interventions renfermant l'arabe dialectal	7 %
xxxxx	36 interventions sont inaudibles	13.3 %
eheh	7 interventions renfermant des hésitations et des balbutiements	2.6 %

Si nous débutons par la fin du tableau, nous constatons que 36 interactions chez les apprenants sont inaudibles, 7 interventions ne contiennent que des balbutiements et que 19 présentent une alternance codique avec l'arabe dialectal. Pourtant, multiples sont les autres résultats, nous allons les regrouper de la manière suivante : l'analyse des interventions en mono terme, puis les interventions constituées de groupes nominaux et de verbes à l'infinitif et enfin les interventions constituées de phrases nominales et simples.

3.3.1.1. Les interventions en mono terme

Les apprenants prennent la parole dans 269 tours, dont 26 sont composés de l'adverbe d'affirmation « oui » et 6 celui de la négation « non ». Le vocatif « madame » occupe à lui seul 10 interactions. Les apprenants optent également pour des réponses brèves constituées d'un seul terme dans 66 interventions dont les énoncés sont de natures différentes : verbes, noms et adjectifs. Nous les citons dans le tableau suivant :

Tableau 200 : les natures des mono-termes dans les interventions des apprenants en PuS1

Noms	Verbes	Adjectifs
Environnement, tableau, lampe, déboisement, document, maladies, voiture (3 fois), mer (2fois), vague, pollution, mer, égouts, déchets, maladies, poissons (2 fois), maladies (2 fois), poissons (2 fois), maladies, malade, littoral, note.	Prend, écouter (3 fois), nage, polluer, nager, promettre.	Propre, verte (3 fois), pollué (2 fois), usées, oral, parlé, peuplée (2 fois), mort, morte, pollués.

D'après ce tableau, nous remarquons que plusieurs termes se répètent ce qui rejoint ce que nous avons démontré précédemment et qui consiste à dire que la séance semble être un écho langagier. Les apprenants répètent les réponses de leur enseignante ainsi que celles de leurs pairs. De plus, les noms priment sur les autres catégories grammaticales et sont relatifs au thème de la pollution au Liban.

Mentionnons l'importance de préciser que cinq énoncés en mono terme constituent l'achèvement des énoncés de l'enseignante. Nous les citons :

- 20 PuS1M : c'est-à-dire de la **lu**↑
- 21 PuS1As : **mière**
- 37 PuS1M : **إِذْ** *alors* ce dossier a comme titre **en- vi- ron-ne** ↑
- 38 PuS1As : **ment**

- 66 PuS1M: de la **POLL**↑
- 67 PuS1As : **lution**
- 68 PuS1M : voilà + c'est la couleur de la **pollu**↑
- 69 PuS1As : **tion**

- 185 PuS1M : écoute + on appelle ça + on appelle ça les égouts ce sont les **E**↑
- 186 PuS1As : **gouts ++**

Ces termes inachevés ainsi que l'invitation à les achever de la part de l'enseignante signalent que l'enseignante essaye d'insister sur le lexique visé.

3.3.1.2. Les G.N. et les verbes à l'infinitif dans les interventions

Les interventions qui sont composées de groupes nominaux sont au nombre de 82, cela donne le pourcentage le plus élevé avec 30.4 % de la totalité des interventions. Nous sélectionnons quelques exemples pour en étudier les composantes :

Tableau 201 : Les constituants des groupes nominaux dans les interactions des apprenants

Déterminant + nom	Des arbres/ la fumée/ la mer/ les avions/ les volcans
Déterminant + nom + adjectif	L'eau polluée
Deux groupes nominaux juxtaposés	Le ciel et la mer
Groupe nominal + expansion (complément du nom)	Les déchets des usines / la pollution de l'eau
Complément d'agent	Par les fumées des voitures
Préposition + un lieu	A Khaldeh / de Beyrouth

Nous pouvons remarquer que les apprenants composent des groupes nominaux avec les deux constituants essentiels ou avec des expansions du nom (adjectif, complément du nom). De même,

ils utilisent la conjonction de coordination « et », des prépositions « à », « de » et « par ». D'autre part, un seul groupe verbal à l'infinitif est utilisé « *pour nourrir* ». Il nous reste à aborder les différentes catégories des phrases.

3.3.1.3. Les phrases dans les interventions des apprenants

En premier lieu, nous recensons une absence totale des phrases nominales, composées et complexes, la seule catégorie de phrases qui apparaît est la phrase simple. Celle-ci est utilisée 17 fois : 3 phrases sont oralisées à partir d'un support écrit par les apprenants, 1 est inachevée et 13 phrases sont complètes. Nous en analysons dans ce qui suit les constituants de ces phrases ainsi que leurs particularités :

Tableau 202 : Particularités et constituants de la phrase simple

Phrases emphatiques	C'est la montagne. / c'est le danger. / c'est les poissons. Il y est déboisement
Phrases avec ellipse du sujet	Prend la plus grande partie. Pollue l'air.
Phrase à deux ou à trois constituants	Les poissons meurent. / Il est malade. j'ai fini.
Phrase interrogative	C'est quoi ?
Phrase composée de plus que 3 constituants	Le titre du dossier est environnement. J'ai entendu le bruit de voitures.
Phrases lues ou oralisées	Aidons la planète. / eidons la planète bleue. aidons la planète bleue à se mettre au vert.
2 phrases incomplètes	Il y a une ... Vous avez entendu un ...

En premier lieu, nous répertorions les phrases inachevées. L'utilisation des présentatifs « c'est » et « il y a » et les constructions agrammaticales elliptiques du sujet « pollue l'air », sont des caractéristiques retenues dans le discours oral comme l'affirme Lebre-Peytard (2002 : 142). En deuxième lieu, les apprenants composent des phrases simples avec les constituants essentiels (sujet + verbe) (sujet + verbe + adjectif) et avec des expansions du nom. Enfin, nous ajoutons que les connecteurs logiques sont absents dans les phrases des apprenants alors que les verbes conjugués se limitent au présent de l'indicatif et au passé composé.

Enfin, nous signalons que la réponse visée par le questionnement de l'enseignant est procurée non seulement par un apprenant mais par plusieurs d'entre eux qui participent à la discussion et chacun propose une réponse qui sera le point de départ pour la réponse de son copain :

76 PuS1M : la couleur rouge↑

77 PuS1Am : prend

78 PuS1Am: prend la plus grande partie

Les réponses données suivent une progression qui côtoie l'évolution de la pensée des apprenants comme nous le remarquons dans l'exemple suivant où deux interventions sont formulées par les apprenants pour former une seule réponse :

- 147 PuS1M : très bien + deuxième illustration³³⁵ montre quoi ↑ représente quoi ↑
- 148 PuS1A21 : la fumée
- 149 PuS1Am : le ...
- 150 PuS1M : A19 s'il vous plait la fumée de
- 151 PuS1A19 : la fumée des usines

Cette co-construction du savoir n'est pas propre aux apprenants du secteur public mais nous la remarquons également dans le secteur privé que nous abordons ci-dessous à travers la syntaxe de ses apprenants. Avant d'entamer cette analyse il est nécessaire de conclure que **les apprenants de l'école publique utilisent dans leurs interventions un lexique relatif au thème abordé, des groupes nominaux avec plusieurs constituants, ils parviennent à agencer les constituants de la phrase, à utiliser des déterminants, des prépositions et à construire des phrases simples.**

3.3.2. La séance à l'école privée : PrS1

Nous suivons le même itinéraire adopté dans l'analyse de la syntaxe chez les apprenants de l'école publique lors de la séance de PuS1. Les apprenants prennent la parole dans 267 tours , or leurs interactions revêtent plusieurs formes syntaxiques. Nous répertorions dans le tableau suivant les constituants de toutes les interventions des apprenants, nous les avons classées selon leur nature grammaticale ou selon la particularité du contenu.

Tableau 203 : Récurrence des constituants des interventions formulées par les apprenants dans PrS1

PrS1 / constituants des interactions des apprenants (267 tours)	Récurrences et caractéristiques	Pourcentage
Non	11 occurrences de l'adverbe « non »	4.1 %
Oui	18 occurrences de l'adverbe « oui »	6.7 %
Madame	26 interventions constituées par l'apostrophe « madame »	9.7 %
Monoterme	44 interventions contenant un seul terme	16.4 %
Groupe nominal	35 interventions contenant un groupe nominal	13.1 5
Groupe infinitif/ adjectif	7 interventions renfermant un verbe à l'infinitif, des adjectifs coordonnés ou un adjectif au superlatif	2.6 %

³³⁵ Deuxième illustration PuS1D2.

Phrase nominale	2 interventions constituées de phrases nominales	0.7 %
Phrase simple	69 phrases simples	25.8 %
Phrase composée	9 phrases composées	3.3 %
Phrase complexe	8 phrases complexes	2.9 %
Phrase contenant de l'arabe dialectal ou des alternances codiques	26 interactions contenant des alternances codiques	9.7 %
xxxx	12 interventions inaudibles	4.4 %
eheh	0 intervention renfermant une hésitation	0 %

Avant d'entamer l'analyse détaillée des constituants des tours de parole des apprenants, nous constatons que les interventions renfermant des sons inaudibles sont au nombre de 12 alors que les hésitations et les balbutiements n'apparaissent pas dans les discours des apprenants. Par contre, les apprenants recourent aux alternances codiques dans 26 interactions (analysées dans la partie suivante).

3.3.2.1. Les interventions en mono terme chez PrA

Les adverbess affirmatif et négatif sont prononcés dans 29 prises de parole alors que le vocatif « madame » occupe l'interaction toute entière dans 26 tours de parole. Ce nombre n'est pas négligeable, même les énoncés qui contiennent un seul terme sont au nombre de 44. Nous les classons dans le tableau suivant selon leurs classes grammaticales :

Tableau 204 : La nature grammaticale des mono-termes dans les interventions des apprenants en PrS1

Noms	Verbes	Interjections	Pronom	Adjectifs
Marguerite, terre, lumière, terre, to ³³⁶ , tombe, lune poussière, lune jardin, fleur, lune, eau, rivière, lumière, fleuve, poussière, verbe, poussière, photosynthèse, B ³³⁷ .	admirer	Ah (2 fois)	Elle moi	Douce, romantiste ³³⁸ , mort, trois, belle, heureuse, amoureuse, né, morte, ouverte, épanouie, morte, fermé, triste, morte, , triste, vivante, vive,

Les interjections en deux occurrences « Ah » soulignent la saisie du sens de la part des apprenants, à la suite de la correction et de l'éclaircissement de l'enseignante concernant la signification de « épanouie » et « nues » :

228 PrS1M Ah tu as dit nue Bravo Georgio alors nues **يعني c'est-à-dire** nuages

229 PrS1As : Ah ↑

230 PrS1M : nues ↓ça veut dire ÇA veut dire nuages OK d'accord vous avez corrigé ↑

286 PrS1M : personne n'a trouvé épanouie + alors je me suis épanouie (**عني**) **c'est-à-dire** je me ++ suis ++ ::OU ::VERTE ↑

287 PrS1As : ah ah

³³⁶ « To » prononcé par l'apprenant pour dire « tombe ».

³³⁷ B signifie la partie des questions à faire.

³³⁸ « Romantiste » prononcé par l'apprenant pour dire « romantique ».

Les deux termes « *nues* » et « *épanouie* » ont déclenché une confusion sémantique avec «évanouie » et l'idée de nudité, le dévoilement de cette confusion est traduit par l'interjection « *Ah* » de la part des apprenants. En dépit des erreurs qui apparaissent dans la prononciation « *to* » (tombe) et « *romantiste* » (romantique), l'enseignante corrige les deux erreurs sans qu'elle bloque la parole des apprenants comme l'nous avons vu précédemment.

Enfin, il nous reste à aborder les noms et les adjectifs en mono terme. Les apprenants ont cité des noms et des adjectifs à la suite des exercices proposés ciblant le champ lexical des éléments de la nature et les adjectifs à relever qui qualifient la rose dans la chanson écoutée. Le relevé dans le tableau démontre **leur capacité de classer le lexique selon la classe grammaticale ou selon l'aspect sémantique exigé**, parce que les exercices ont ciblé la classification des termes relatifs aux éléments de la nature et le relevé des adjectifs qualifiant la rose dans la chanson.

3.3.2.2. Les G.N., le groupe adjectival et le groupe verbal à l'infinitif

Après avoir analysé les interventions en mono termes, nous évoquons les interactions dont les constituants ne forment pas une phrase mais des groupes autour des verbes à l'infinitif, adjectif ou nom. Nous recensons 35 G.N., un groupe verbal à l'infinitif et 6 groupes adjectivaux.

Le groupe verbal à l'infinitif est employé par l'apprenant afin de justifier l'intérêt de sa fleur préférée sur le plan médical, il répond:« *pour faire des médicaments* ». Or, 6 groupes dont le noyau est un adjectif sont relevés de la chanson écoutée, nous les citons « *Plus belle, Heureuse et amoureuse, Baptisée de rosée, La plus belle (3 fois)* ». Ces structures syntaxiques utilisées par les apprenants prouvent **qu'ils peuvent justifier leur choix et relever d'un support écouté, des adjectifs coordonnés, un complément de l'adjectif ainsi que des adverbes marquant le degré de l'adjectif : superlatif ou comparatif.**

Enfin, nous récapitulons les G.N. qui sont nombreux, 35 interventions sont formulées par les apprenants et sont composées de groupes nominaux dont les constituants sont multiples, nous les regroupons dans le tableau ci-dessous :

Tableau 205 : Les constituants des groupes nominaux dans les interactions des apprenants

Déterminant + nom	La rose / Le tournesol / Sa couleur / 2 jours Un jour / Son ami
Déterminant + nom + adjectif	La tête courbée Sa cœur nu
Deux groupes nominaux juxtaposés	Soleil et rayon
Groupe nominal + expansion (complément du nom)	Aux rayons du soleil Les fleurs de ton jardin
Préposition + un lieu ou un moment	A l'aurore

Nous constatons que les déterminants sont de plusieurs catégories, nous avons **les articles définis, indéfinis, contractés, un adjectif numéral cardinal, et des adjectifs possessifs**. Nous déduisons également **la capacité des apprenants à ajouter des expansions aux noms: adjectifs (nu, courbée) et complément du nom (du soleil, de ton jardin)**. **Les prépositions sont aussi maîtrisées comme « à » et « de »**. **Enfin, juxtaposer des adjectifs via la conjonction de coordination est utilisé à bon escient.**

6.1.1.1. Les différentes sortes de phrases formulées par les PrA

Plusieurs sortes de phrases sont prononcées par les apprenants. Ces derniers ont composé deux phrases nominales, 69 phrases simples, 9 phrases composées et 8 complexes. Nous débutons par les phrases nominales et simples dont nous récapitulons les constituants et les particularités dans le tableau suivant :

Tableau 206 : Constituants et particularités des phrases nominales et simples

Phrases nominales	Madame ici seulement les adjectifs Si peu de choses mon ami la rose
Phrase à 2 ou 3 constituants	J'aime le romarin Je suis ouverte Elle est attirante
Phrase avec ellipse du sujet	Deviens triste Reste éveillé
Phrases inachevées	J'aime xxx A chaque heure du jour elle a des des +++ Elle est ++
Phrases interrogatives	Madame il n'y a pas eau ↑ J'écris la première phrase↑
Phrases déclaratives	Elle représente l'amour et l'ami de la chanteuse
Phrase négative	Elle ne peut rien faire
Phrase affirmative	Oui j'ai fini
Phrase emphatique	Le soleil et la lune c'est avec la terre Poussière c'est dans l'air La nuit il y a de l'obscurité
Phrase oralisée	Que représente la rose pour le chanteur ↑
Phrases avec plus de 3 constituants	Elle représente l'amour et l'ami de la chanteuse Il a pensé à son amie la rose Elle a une belle couleur et + une + un bel parfum

Tout d'abord, nous considérons par les deux phrases nominales, la première « *si peu de chose mon amie la rose* » est une phrase relevée de la chanson, alors que la deuxième phrase nominale, « *madame ici seulement les adjectifs* » est formulée par l'apprenant pour demander des éclaircissements concernant la consigne, cet emploi du déictique « *ici* » s'appuie « *sur la gestuelle et rendrait par-là inutiles certains arrangements syntaxiques* » (Blanche-Benveniste, sito). Les phrases simples formulées par les apprenants revêtent une panoplie de formes et de types.

Nous remarquons le recours aux phrases interrogatives, affirmatives, négatives, déclaratives et même à la phrase emphatique *via* les présentatifs « *c'est* » et « *il y a* ». Ajoutons aussi que les phrases sont constituées de deux constituants « *j'ai fini* », de trois constituants « *elle a dit mort* » ou de plus de trois avec l'emploi des prépositions, des conjonctions de coordination. De plus, **des phrases elliptiques du sujet sont formulées par les apprenants** et cela ne porte pas atteinte au sens puisque à l'oral comme l'a mentionné Blanche-Benveniste « *on pourrait donc se permettre de laisser les [il ou elle] sans relation nettement marquée avec leur référent, puisque la situation y pourrait* » (sitographie). Enfin, **deux phrases sont oralisées avec fluidité et sans hésitation et plusieurs phrases sont inachevées** puisque à l'oral nous assistons aux deux phénomènes « *la parole construite et la parole en train de se construire* » (Traverso, 2005 : sitographie).

Enfin, il nous reste à analyser les phrases **composées liées par juxtaposition et par coordination** et les phrases complexes dont le subordonnant est une conjonction de subordination « *quand, que* », nous les récapitulons dans le tableau suivant :

Tableau 207 : Les phrases composées et complexes dans les interventions des apprenants

Phrases composées	Phrases complexes
oui car il est comme un soleil + il a une forme + jolie et ++	Quand la nuit le jour arrive elle devient belle et amoureuse
il m'a dit hier maintenant ++ je reviendrai du ciel	Mais quand la nuit xxx elle devient morte et vieille
elle est réveillée + la lune l'a réveillée	On peut dire ce qu'elle préfère ↑
Que le jour + est vivante et la nuit ++ elle est morte	j'ai compris que ++ que le chanteur ++
Le jour ++ elle s'épanouit mais la nuit elle se renferme	que la rose a une très xx grande importance pour le chanteur
il y avait +une un préféré préférable ami ++ il a aimé cette rose et la nuit +	
il a été xx la rose est mouru ++ est mort et alors il s'est ↑	
On peut dire elle préfère le jour	

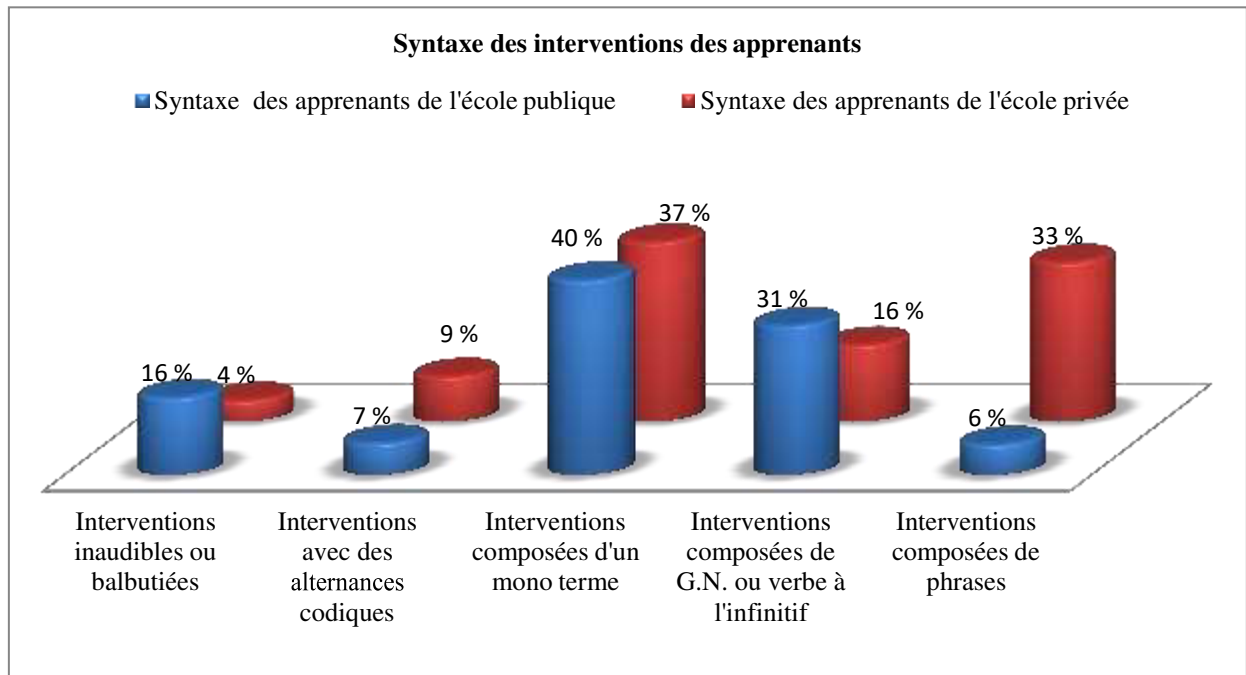
Les phrases composées qui renferment « car, et, alors, mais » et des propositions juxtaposées soulignent **la possibilité des apprenants de formuler des phrases à plusieurs propositions. De plus**, nous remarquons la manière avec laquelle l'apprenant procède par une auto-correction et recourt à la répétition tout en formulant sa réponse : « *il y avait +une un préfé préférable ami ++ il a aimé cette rose et la nuit + il a été xx la rose est mouru ++ est mort et alors il s'est* ». En outre, **l'apprenant insère une comparaison dans sa réponse** « *comme un soleil* ». Enfin, **les phrases complexes sont constituées de propositions temporelles avec une conjugaison correcte et un accord convenable des adjectifs qualificatifs.**

Alors, **le niveau des apprenants de l'école privée est assez avancé, ils ne paraissent pas hésitants, ils veulent répondre en recourant à l'apostrophe, ils alternent les langues pour s'exprimer, ils répondent en mono termes de différentes natures, ils composent leurs discours en recourant à toutes sortes de phrases. Ils affichent une compétence à l'oral à travers l'enchaînement des idées et à travers la possibilité de prononcer des phrases dont le sens, la plupart du temps, est complet.**

3.3.3. Synthèse comparative sur la syntaxe dans les interventions des apprenants

La syntaxe utilisée par les apprenants n'est pas similaire dans les deux terrains, bien que les apprenants appartiennent à la même classe « EB7 » et bien que les deux établissements scolaires respectent les mêmes instructions curriculaires du ministère de l'Éducation. Nous pouvons déduire que les apprenants de l'école privée ne pourraient être classés au même niveau que ceux de l'école publique selon les échelles du CECR. Ces derniers pourraient être classés en A1, niveau introductif ou de découverte alors que la plupart des apprenants du secteur privé de la classe en question seraient classés en A2, niveau intermédiaire ou de survie alors que quelques-uns pourraient être considérés de niveau B1, niveau seuil ; puisqu'ils ont prouvé leur capacité d'accorder les adjectifs, d'employer la localisation temporelle et spatiale, d'insérer une comparaison et de composer différents types de phrase avec une analyse du message transmis par la chanson. Dans la figure suivante, les pourcentages peuvent nous donner une idée claire de la différence qui existe entre les deux terrains d'enquête :

Figure 52 : Bilan comparatif au niveau de la syntaxe utilisée par les apprenants



Tout d'abord, **l'hésitation dans la lecture et les interventions inaudibles sont fréquentes et atteignent un pourcentage de 16 % chez les apprenants de l'école publique.** De plus, les apprenants alternent entre l'arabe dialectal et le français dans les deux terrains or, ce sont les apprenants de l'école privée qui recourent à ce procédé avec un pourcentage de 9 % et cela peut **souligner une certaine liberté dans la prise de parole** (analysé dans la partie suivante). Quant **aux interventions en mono terme, elles occupent une place privilégiée dans les deux terrains avec un pourcentage de 40 %** pour les apprenants de l'école publique et de 37 % pour les apprenants de l'école privée. Le recours massif à l'adverbe « oui » (26 occurrences) à l'école publique témoigne d'un consentement inconscient pour des apprenants qui jouent le rôle d'une personne réceptive.

En outre, les apprenants de l'école publique emploient des groupes nominaux et des groupes verbaux infinitifs avec un pourcentage de 31% face aux apprenants de l'école privée qui s'expriment *via* ces groupes mais avec un pourcentage de 16 %, cela souligne que les apprenants de l'école publique, préfèrent cette syntaxe simple, ils évitent de composer des phrases entières pour éviter les erreurs. Enfin, **la grande différence réside dans le pourcentage de la composition des phrases. Outre l'absence des phrases composées et complexes dans le**

discours des apprenants du secteur public nous recensons 6 % uniquement d'interventions qui renferment des phrases simples. Or, les apprenants de l'école privée formulent dans 33 % de leurs interactions verbales des phrases de natures différentes. La question que nous pouvons poser : comment les apprenants de la même classe au Liban qui suivent le même curriculum affichent une telle divergence sur le plan syntaxique des phrases formulées au sein de la classe à l'oral ? D'après leur syntaxe, les apprenants de l'école privée font preuve d'un savoir linguistique, pragmatique plus avancé que ceux du public. Les alternances codiques qui apparaissent dans les interventions des deux actants dans les deux terrains d'enquête ont aussi leurs fonctions et leurs rôles durant le cours de l'oral.

3.4. Les alternances codiques

Nous allons analyser, dans cette partie, le métissage linguistique entre les langues qui se traduit par le recours aux alternances codiques ou au code switching de la part des deux actants de la classe. Cette analyse va nous aider à étudier le rôle du plurilinguisme en classe et son aptitude à participer à l'élaboration des solutions à l'enseignement / apprentissage de l'oral en langue française (sous-hypothèse 3).

3.4.1. La séance de l'école publique : PuS1

Pour mettre en lumière les situations de communication bilingue durant les cours de langue, nous étudierons dans ce qui suit les types d'alternances codiques effectués par les actants de la classe, les stratégies de passage adoptées lors du changement des codes, les raisons de leur emploi ainsi que leurs fonctions dans la séance observée à l'école publique PuS1. Cette séance dont le nombre d'interactions est de 479, renferme 68 interventions qui contiennent des alternances codiques dont, 19 sont produites par les apprenants et 49 par l'enseignante.

3.4.1.1. Les types d'alternance et leur stratégie de passage

Tout d'abord, de point de vue syntaxique, l'enseignante insère dans ses propos les 3 types de code switching: inter phrastique, intra-phrastique et extra phrastique. PuM en recourant à l'arabe dialectal ou littéral, compose une phrase, une proposition entière, ou intercale dans ses propos un segment et de petites unités, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 208 : Les types d'alternance effectués par l'enseignante PuM durant la séance PuS1

PuS1	Enseignante PuM
Code switching inter phrastique	384 PuS1M : voilà xxx غَظَّ بِأَبْنَيْهِمْ غَظَّ on nage pourquoi on n'aime pas nager ↑ c'est-à-dire
Code switching intra-phrastique	311 PuS1M : de l'eau ↑ à cause de quoi très bien A8 à Cause de quoi لَبَّتْ elle a dit il y a la pollution de L'EAU à cause de quoi +++ l'eau est polluée par quoi ↑
Code switching extra phrastique	37 PuS1M : إرأ alors ce dossier a comme titre en- vi- ron-ne ↑ 286 PuS1M : l'odeur ↑ élève encore بَ c'est-à-dire il pollue l'air + encore

La plupart des alternances codiques effectuées par l'enseignante sont de type intra-phrastique et cet emploi souligne la maîtrise des deux langues chez l'enseignante qui réussit à agencer sa réplique en alternant les deux langues sans porter atteinte à leurs grammaires. De plus, le deuxième type d'alternance qui est assez récurrent est celui de l'unitaire insert, l'enseignante intègre dans 15 interventions des termes unitaires qui sont des termes incitatifs لَبَّتْ **allez-y/ vas-y**, des termes récapitulatifs إرأ **alors** qui annoncent parfois la fin des activités ou des séquences, des termes explicatifs **c'est-à-dire** بَ et des termes appréciatifs comme طَبَّتْ **d'accord**.

Quant aux types d'alternances effectués par les apprenants, ils se classent en deux catégories : les alternances inter phrastiques ou inter interventions qui désignent un changement de langue d'un locuteur à l'autre entre deux interventions et les alternances de type insert incise qui sont proches de l'emprunt :

Tableau 209 : Les types d'alternance effectués par les apprenants durant la séance PuS1

PuS1	Les apprenants
Code switching inter phrastique	381 PuS116 : les poissons meurent eh 382 PuS1M : non non avant + nous + n'osons pas s'y baigner dans la mer 383 PuS1A12 : غَظَّ on nage
les alternances de type insert incise	294 PuS1M : vague de la mer <u>les vagues de la mer</u> 295 PuS1As : <u>les vagues de la mer</u> 296 PuS1A13 : جَ vague

Après avoir précisé les types d'alternances produits par les actants de la classe, et après avoir remarqué que les apprenants ne sont pas capables d'intégrer des segments de la langue française dans leurs propos, nous évoquons les stratégies de passage d'une langue à l'autre de la part de l'enseignante, ce changement de code se réalise *via* deux modes de transmission : les transmissions incitatives et les transmissions réactives.

L'enseignante PuM en expliquant prend la parole en arabe dialectal, elle prend l'initiative de la transmission, nous remarquons dans les exemples ci-dessous qu'elle traduit les termes « les égouts », « promettre » et « station d'épuration » sans même attendre des interrogations de la part

des apprenants mais nous pouvons dire que connaissant ses apprenants elle savait très bien que les termes utilisés étaient nouveaux. Alors, pour éviter de longs moments d'explicitation en langue française, elle préfère abréger et gagner un peu de temps, c'est ainsi qu'elle utilise la langue arabe :

185 PuS1M : écoute + on appelle ça + on appelle ça les égouts ce sont les E.↑
 186 PuS1As : gouts ++
 187 PuS1M : **تجيشي لبي** en arabe les égouts ++ les égouts **تجيشي لبي** où y coulent les eaux usées des eaux...

434 PuS1M : malade + maintenant xxx le gouvernement libanais nous nous a promis j'ai promis à mes élèves de leur amener en promenade que ça veut dire promettre ↑ promettre
 435 PuS1As : promettre
 436 PuS1M : **كند** promesse + le gouvernement libanais ns a promis de station d'épuration ↑ station d'épuration **تطبخ ريش لبي** c'est-à-dire une station d'épuration qu'on met sur le littoral du Liban pour purifier les eaux usées

Dans une autre situation, ce sont les apprenants qui revendiquent une sollicitation en arabe, elle leur offre l'explication :

436 PuS1M : **كند** promesse + le gouvernement libanais ns a promis de station d'épuration ↑ station d'épuration **تطبخ ريش لبي** c'est-à-dire une station d'épuration qu'on met sur le littoral du Liban pour purifier les eaux usées
 437 PuS1A5 : **أش** c'est quoi ça ↑
 438 PuS1A18 : **رصف** ça nettoie
 439 PuS1M : **رظف** ça épure les eaux usées on ns a promis depuis million, million d'années et maintenant en attendant que ça veut dire en attendant
 444 PuS1A5 : **كند** c'est à dire
 445 PuS1As : **أغاد** les littoraux
 446 PuS1M : **أغبد** le littoral bravo xx sur le littoral alors en attendant que le gouvernement libanais construit des stations d'épuration sur tous les sur tous les ↑(elle écrit au tableau : le littoral)
 447 PuS1A18 : littoral

Ajoutons aussi que devant des réponses inadéquates formulées en arabe de la part des apprenants, elle comprend que le sens du verbe « se déverser » n'est pas assimilé, elle l'explique en arabe dialectal :

189 PuS1M : [...] TOUT ça se déverse + se déverse que Ça veut dire eaux usées se déversent
 190 PuS1A5 : **رجشي** elle coule
 191 PuS1A16: **رشن** elle marche
 192 PuS1As: **رجشي** coule
 193 PuS1M : **نرصت** se déverse oui où↑
 194 PuS1A s : dans la mer
 195 PuS1M : voilà ce sont des eaux usées ++

Enfin, nous pouvons constater que **l'usage des alternances est toléré par l'enseignante, elle l'effectue et autorise également les apprenants à l'utiliser, et même parfois elle impose la traduction pour qu'elle soit certaine que le sens est assimilé :**

29 PuS1M : [...] + on appelle ça environnement + en arabe ça veut dire ↑

30 PuS1A21 : **البيئة** l'environnement

31 PuS1M : **البيئة** l'environnement n'est-ce pas ↑

Cette traduction imposée a engendré l'emploi de l'arabe littéral de la part des apprenants, ce que nous avons analysé ultérieurement dans la partie intitulée la place de la langue maternelle.

3.4.1.2. Raisons d'emploi et fonctions des alternances chez l'enseignante

Plusieurs motifs sont à la base du recours à l'alternance codique de la part de l'enseignante. Tout d'abord, pour **résoudre des difficultés lexicales** et pour **expliquer de nouvelles notions** aux apprenants, elle recourt à la traduction et à l'explication en arabe dialectal :

439 PuS1M : **رَظْفَ اَافِنَفَّخَ** ça épure les eaux usées on ns a promis depuis million + million d'années et + maintenant en attendant ++ que ça veut dire en attendant ↑

Nous allons récapituler les énoncés traduits par l'enseignante durant la séance: « *les eaux usées, la station d'épuration, le littoral, se déverser, le meilleur menu, le gouvernement libanais, région de l'aéroport, le nord, on attend* ». Alors, **traduire et expliquer** constituent le motif principal de l'enseignante pour recourir aux alternances, elle puise dans son savoir linguistique en langue source, pour expliquer un lexique approprié tout en essayant d'accaparer l'attention des apprenants, elle leur offre une explication à leur portée.

En outre, nous remarquons que l'enseignante veut s'assurer que son message est compris, **elle explique en français puis elle traduit l'énoncé :**

448 PuS1M : littoral c'est-à-dire ou sur le courant des fleuves ou bien des rivières **جِيبِي** **بِالْجِيبِي** au bord des rivières où déversent les rivières ou bien les fleuves du Liban [...]

Alors, les alternances dont le rôle est de traduire, de reformuler et de pallier une certaine insuffisance lexicale remplissent **la fonction métalinguistique**, ce n'est pas leur seule fonction nous remarquons également d'autres fonctions comme celles **polyphonique, expressive, référentielle et phatique**.

L'enseignante en citant les réponses des apprenants essaye de récapituler les idées transmises par les apprenants, elle recourt à l'alternance codique qui lui permet d'indexer la parole de l'autre et par conséquent elle remplit la fonction polyphonique :

254 PuS1M : voilà bruit de quoi ↑ **إي دي** **il dit** x **إي دي** **il dit** A13 voiture **لي دي** **lui il dit** camion **إي دي** **elle elle a dit** voilà des voitures **إي دي** **c'est-à-dire** moyens de transport on ne sait pas **إي دي** **nous ici** on ne le voit pas on écoute n'est -ce pas on entend le bruit + et **إي دي** **elle dit** le bruit de la mer est-ce que la mer fait le bruit↑ ou bien les↑

314 PuS1M : des **إي دي** **comme ça ils ont dit** des déchets des usines **إي دي** **ou** ↑ 320
PuS1M : **إي دي** **elle a dit** les égouts qui se déversent dans la ↑

Alors que la fonction expressive apparaît à plusieurs reprises. En effet, **l'enseignante donne son point de vue concernant tout d'abord le manque d'attention de ses apprenants**, elle critique leur écoute non attentive *via* l'arabe dialectal :

262 PuS1M: les vagues de la mer **إي دي** **alors** une deuxième fois **إي دي** **comme je vois vous n'entendez pas très bien** écoutez alors↓++ encore une fois

Cette fonction expressive est soulignée aussi quand l'enseignante **semble s'adresser à elle-même à haute voix**, elle emploie l'arabe dialectal souhaitant que le son du support sonore enregistré sur la cassette audio soit clair et audible :

213 PuS1M: alors ... **إي دي** **si Dieu permet que la voix** + ++ on va essayer

Ajoutons également qu'elle emploie l'arabe dialectal quand elle aborde la façon avec laquelle les feuilles sont imprimées. Elle **lance un reproche au surveillant** qui, selon elle, n'a pas bien fait son travail. Nous remarquons que la relation pédagogique est suspendue pour un tout petit moment laissant la place à une relation plus personnelle :

465 PuS1A17 : madame ↑↑ **إي دي** **je te mets ici**↑
466 PuS1P : **إي دي** **oui on écrit** voila **إي دي** **mais je te dis** M. L. **إي دي** **il l'a fait** **très petite** c'est pas mon initiale **إي دي** **une autre**
fiche mais ça va xxx ++++
++++ +++++ +++++

Il ne faut pas négliger également, que l'enseignante en recourant au moyen de communication quotidien entre elle et ses apprenants dévoile sa décision de passer à l'arabe et **dévoile ainsi son milieu social, culturel et même politique**. Elle dévoile son **point de vue vis à vis d'un sujet politique** assez délicat comme les responsabilités du gouvernement :

460 PuS1M : ça va trainer **إي دي** **c'est-à-dire le gouvernement libanais ne fait rien** ça va trainer ça va apprendre beaucoup de temps à deux années trois années peut être + éternellement

Un autre sujet est abordé en arabe dialectal qui fait référence à la culture gastronomique libanaise, elle **évoque la tradition de l'hospitalité libanaise** quand elle déclare que les mets à base de poissons sont les plus chers au Liban, pour cette raison si nous voulons honorer un invité nous lui servons ce plat :

414 PuS1M : xxx meilleur menu ↑ **أَكْظُرُ إِخْبَارَ كَبَّاشِ نَزْوِشْ**
أَكْظُرُ إِخْبَارَ كَبَّاشِ نَزْوِشْ **أَكْظُرُ إِخْبَارَ كَبَّاشِ نَزْوِشْ** **أَكْظُرُ إِخْبَارَ كَبَّاشِ نَزْوِشْ**
auquel on invite la
personne la plus importante quel menu ↑

Enfin, **la fonction phatique est remplie via des termes insert**, termes sans fonction syntaxique mais qui aident l'enseignante à réfléchir et à agencer ses idées afin de faire avancer l'explication, nous les citons : **اَللَّيْطُ allez-y/ vas-y**, **إِذَا alors, c'est-à-dire** **بِئْرُ** et **طَبْتُ d'accord**.

3.4.1.3. Raisons d'emploi et fonctions des alternances chez les apprenants

L'apprenant déploie plusieurs stratégies « *pour appréhender des faits de langue ou se construire des moyens de se les approprier* » (Simon, 1997 : 448). C'est pourquoi l'apprenant rompt parfois le contrat didactique et produit plusieurs types d'alternance codique en recourant à la langue source.

En premier lieu, les alternances codiques effectuées par les apprenants sont susceptibles de maintenir le contact, puisque le maintien du contact constitue « *une condition nécessaire au bon fonctionnement de toute classe* » (Castellotti, 2000 : 120) et contribue à la progression des apprentissages. Dans ce cas, l'alternance entre les langues intervient comme facteur de relais et de tremplin (Moore, 1996) :

53 PuS1M : xx très bien + c'est le danger + c'est à dire ↑
 54 PuS1A12 : **خطر danger**

Cette alternance tremplin se traduit « *par une sollicitation de l'enseignant en langue cible suivie d'une réponse de l'apprenant en langue source* » (Simon, 1997 : 448) :

377 PuS1M : il a dit encore que la mer la mer est toute sale on n'osait pas s'y baigner que ça veut dire on n'osait pas s'y baigner que ça veut dire
 378 PuS1A14 : **لَا يَسْبِقُونَ السَّيْفَ** **ils ne peuvent pas nager**

Cette catégorie d'alternance appelée « balise de dysfonctionnement » (Moore, 1996 : 102) est fréquente chez les apprenants qui, se sentant devant une difficulté au moment de la production, utilise la langue première pour demander une aide linguistique:

437 PuS1A5 : أشْ : **c'est quoi ça** ↑

438 PuS1A18 : رَضَفْ **ça nettoie**

439 PuS1M : رَظَفَ اَلْمَآءَ اَلْمُتَّيَّنَ **ça épure les eaux usées** on ns a promis depuis million, million d'années et maintenant en attendant que ça veut dire en attendant

440 PuS1A14 : رَشَوْبْ **laisse la**

441 PuS1A5 : رَطَشَا **on attend**

442 PuS1M : رَطَشَا عَ اللّٰه **on compte sur Dieu et on attend** en attendant que le gouvernement libanais construit des stations d'épuration sur tout le littoral que ça veut dire le littoral ↑ (*elle écrit au tableau : le littoral*)

443 PuS1Af : eh

444 PuS1A5 : أَشْ : **c'est à dire**

445 PuS1A5 : اَغَادْ **les littoraux**

446 PuS1M : اَغَادْ **le littoral** bravo xx sur le litto-ral [...]

En deuxième lieu, l'alternance constitue la voie vers l'appropriation, l'apprenant passe à sa langue pour vérifier et s'assurer du sens de l'énoncé en recourant à la traduction interlinguale :

53 PuS1M : xx très bien + c'est le danger + c'est à dire ↑

54 PuS1A12 : دَظَرْ **danger**

294 PuS1M : vague de la mer les vagues de la mer

295 PuS1As : les vagues de la mer

296 PuS1A13 : جَوْ **vague**

En troisième lieu, l'arabe dialectal chez les apprenants dans la plupart des cas est utilisé pour traduire soit involontairement soit à la demande de l'enseignante qui leur demande la signification d'un terme. Cette **duplication lexicale** est déclenchée chaque fois que l'enseignante leur demande le sens d'un mot, ils répondent en arabe afin de traduire, ce qui prouve aussi à PuM qu'ils ont compris, cela lui permet de continuer son explication favorisant également le développement du processus cognitif :

377 PuS1M : il a dit encore que la mer la mer est toute sale on n'osait pas s'y baigner que ça veut dire on n'osait pas s'y baigner que ça veut dire

378 PuS1A14 : لَمْ يَسْوَبْ اَلْمَآءَ **ils ne peuvent pas nager**

382 PuS1M : non non avant + nous + n'osons pas s'y baigner dans la mer

383 PuS1A12 : اَغَا **on nage**

Alors, **le mélange des langues est de nature lexicale, il contribue à épauler l'apprenant dans la compréhension des notions et à construire son savoir au niveau thématique, c'est pourquoi la fonction que remplissent les alternances est métalinguistique**, mais celle-ci n'est pas la seule fonction, nous remarquons aussi la spontanéité de l'emploi de l'arabe dialectal de la part d'un apprenant quand il déclare un évènement en relation avec la vie quotidienne de la classe comme le retour du courant électrique :

214 PuS1A5 : اَجْدْ **elle est venue** (*pour dire qu'on a de nouveau l'électricité*).

Cette spontanéité souligne **la fonction expressive** chez l'apprenant qui s'oublie en classe et réagit comme s'il était chez lui. Enfin, l'apprenant recourt à l'arabe dialectal pour s'informer de la façon avec laquelle il doit respecter la mise en page de la fiche à remplir, cette fonction qui surgit est en relation avec le contenu du cours et elle remplit **la fonction référentielle** :

465 PuS1A17 : madame ↑↑ ٥٠٠٥ ه نذطه je te mets ici↑ (il démontre la fiche).

Alors, **les apprenants alternent les langues pour traduire, revendiquer une explication, résoudre une difficulté d'accès au lexique, changer le sujet ou le commenter.**

3.4.1.4. Synthèse : au niveau des alternances dans PuS1

Pour plusieurs motifs, les actants de la classe recourent aux alternances codiques. PuM recourt à l'utilisation de l'arabe dans ses répliques en classe pour plusieurs raisons :

- Faire des reproches aux apprenants et au surveillant
- Expliquer les mots difficiles et la mise en page de la fiche
- Aborder des sujets extra-curriculaires : la gastronomie, la politique et l'hospitalité libanaise
- Donner des directives
- Traduire.

Alors que les apprenants emploient l'arabe dialectal pour :

- Vérifier leur compréhension
- Traduire des mots en arabe
- Solliciter l'aide de l'enseignante
- Exprimer une idée en rapport avec leur vie quotidienne
- Répondre spontanément.

Donc, en premier lieu, les alternances permettent à l'enseignante de l'école publique de faire émerger sa personne et non seulement sa fonction (en tant qu'enseignante) et ce, en abordant des sujets qui concernent les Libanais comme le menu le plus cher, la politique du gouvernement ainsi que l'hospitalité des Libanais qui est une caractéristique patrimoniale. En deuxième lieu, recourir aux alternances lui procure la possibilité de faire comprendre aux apprenants les notions importantes de la leçon ainsi que de développer chez eux non seulement un répertoire langagier

mais aussi une stratégie pour la construction du savoir et l'appropriation de nouveaux éléments. Enfin, les apprenants alternent les langues pour mieux avancer dans leur assimilation et dans leur compréhension des notions sans toutefois oublier la spontanéité qui côtoie leur recours à la langue première.

3.4.2. La séance de l'école privée : PrS1

La séance de l'école privée renferme 71 interactions qui contiennent des alternances codiques, dont 26 sont formulées par les apprenants et 45 prononcées par l'enseignante.

3.4.2.1. Types d'alternance et stratégie de passage

Tout au long de la séance, l'enseignante insère dans ses propos des alternances extra-phrastiques : unitaires *insert* et *incise*. Elle insère de petites unités qui ponctuent son discours et qui sont composées d'un seul item. La plupart des termes qu'elle intercale sont des *inserts* constitués d'unités sans fonction syntaxique appelés aussi tags. Nous citons les exemples suivants :

- 343 PrS1M : طيب **d'accord** le jour elle est différente que le nuit oui
 381 PrS1M : elle ne peut rien faire + elle se croit morte bon بال **vas-y** + c'est votre avis toujours oui A2
 456 PrS1M : quoi encore↑ عَيَّي **c'est-à-dire** bon + qu'est-ce qu'elle a dit xx la phrase A9↑

Alors que les apprenants effectuent tous les types d'alternances, nous citons des exemples qui prouvent la capacité des apprenants de jongler avec les deux systèmes linguistiques communicatifs :

PrS1	Les apprenants
Code switching inter phrastique	455 PrS1Am : انذية ڤڤ دياى ڤڤ il profite de sa vie il profite de la vie
Code switching intra-phrastique	351 PrS1Am : madame que le jour la fleur la rose elle sente que la vie +++ madame آى 234 PrS1Am: ah madame إسأأ nous sommes encore partie B↑
Code switching extra phrastique	435 PrS1A11: آى parce que le chanteur a aimé le jour + car la nature reste belle et ↑

En ce qui concerne les stratégies de passage, l'enseignante de l'école privée ne passe pas à l'arabe pour expliquer ou pour traduire, même si les apprenants affichent leur besoin de compréhension :

- 284 PrS1Af : شى يعي **cela signifie quoi** ↑

285 PrS1Am : اِغْتَسَعِ **nous n'entendons pas**

286 PrS1M : personne n'a trouvé épanouie + alors je me suis épanouie (يُعْطِي) **c'est-à-dire** je me ++ suis ++ ::OU ::VERTE ↑

298 PrS1Am : أَيُّ نَاهُ **je ne comprends pas**

↑ 299 PrS1Am : épanouie

300 PrS1M : la fleur dépassait xxx peut s'ouvrir bon ++ j'entends parler ↑

Quand les apprenants recourent à l'arabe dialectal, l'enseignante ne commente pas, ne critique pas non plus mais elle continue son discours et son explication en français.

3.4.2.2. Raisons d'emploi et fonctions des alternances chez l'enseignante

L'enseignante recourt à l'arabe dialectal en insérant dans une seule interaction deux alternances incisives. Dans cette intervention, elle réprimande un apprenant distrait *via* « **sérieusement** » et puis pour donner l'autorisation de prendre la parole à une apprenante elle recourt également à l'arabe :

367 PrS1M : une minute A9 جِدْ **sérieusement** ↑ C'EST DOMMAGE + qu'il y a certains qui n'écotent pas l'avis des autres + comme Monsieur A16 qui ne fait que bavarder ↑ حَضِيصِي **vas-y**

Cette **fonction expressive** remplie par les alternances de l'enseignante apparaît aussi quand elle évalue la réponse de l'apprenant en arabe :

402 PrS1M : elle est importante مَبْزُورٌ قَدْ **très bien** quel est le degré de cette importance ↑ بِأَلِ **vas-y** elle est tellement importante

162 PrS1M: Ah أَلِ **non** je vais te dire ↓montrer ↓dans la tombe↑++ on écoute↑

De plus, l'enseignante pour gérer sa communication, s'appuie sur plusieurs termes pour relier ses idées, pour marquer une pause réflexive, pour inciter à la prise de parole et pour réfléchir. Ces continuateurs utilisés par PrM « **vas-y** بِأَلِ (30 occurrences), **c'est-à-dire** يُعْطِي (2 occurrences), **maintenant** هُنِيك (2 occurrences) et **bon** / d'accord طَيِّب (2 occurrences) » remplissent la **fonction phatique des alternances**, nous en citons quelques exemples :

133 PrS1M : بِيَالِ **allez-y** on a fini ↑

139 PrS1M : بِيَالِ **allez-y** alors ↑qui va nous lire l'exercice ↑

203 PrS1M : bon je veux vous donner à répéter + la chanson هُنِيك **maintenant** je ++++ on va répéter une deuxième fois la chanson

4 PrS1M : d'accord طَيِّب **bon** comme commencement ++ avant de commencer notre leçon c'est une chanson ++ comme je vous dis + elle a comme titre[...]

Nous pouvons ajouter que « **allez-y** » est une invitation mais en même temps elle souligne **une certaine manière de sa part pour être plus proche de ses apprenants afin de les inciter à la prise de parole** :

44 PrS1M : bon ↑ merci beaucoup A21 ↓ بيال **vas- y** A2 ↑ qu'est-ce que tu préfères↑
 111 PrS1M : tout le monde a reçu ↑ بيال **allez-y** alors maintenant on va faire attention + + notre travail c'est la partie C pardon la partie B + n'est-ce pas↑ après la première tout d'abord on doit E-COU-TER
 139 PrS1M : بيال **allez-y** alors ↑ qui va nous lire l'exercice↑
 133 PrS1M : بيال **allez-y** on a fini↑

Ajoutons aussi que l'enseignante intègre à ses propos un connecteur causal en arabe «ألى **parce que** » ainsi qu'un adverbe interrogatif « شى **quoi** » **qui assurent l'enchaînement des idées et la cohérence de ses propos:**

99 PrS1M : oui + vous avez raison ألى **parce que** le CD on a besoin de + d'un nouveau + svp ↓
 on a dit ça à M. Wadih³³⁹ mais il paraît qu'il a oublié
 124 PrS1M : donc ok شى **quoi** on peut corriger ↑ le premier exercice ↑

Donc, dans ce cas, les alternances assurent la continuité du discours de l'enseignante. Ces dernières jouent le rôle d'un étalon, d'une spirale écholalique (Klett, :103) dans la mesure où les termes insérés se répètent et semblent être les traces d'un langage intérieur. Le recours aux alternances ne souligne pas le besoin d'un appui linguistique lors des explications, mais **elles constituent, pour elle, une stratégie discursive (Rispaïl, 2011) afin d'éviter les coupures et d'établir des continuités.**

3.4.2.3. Raisons d'emploi et fonctions des alternances chez les apprenants

Du côté des apprenants dans la séance PrS1, le recours à la langue première peut être expliqué selon Causa « *en termes d'acquisition/ communication, d'interaction et enfin d'affirmation du sujet* » (Causa, 2002 : 46). En premier lieu, l'apprenant essaye d'exploiter les ressources communicatives dont il dispose et essaye d'afficher sa volonté de faire passer le message. Pour répondre à la question posée concernant son avis sur la chanson écoutée, il formule une phrase entière en arabe dialectal :

52 PrS1Af : دأاً بىؤد **madame très belle**↓

De même, les **apprenants réclament des explications et des éclaircissements pour pouvoir mieux comprendre**, ils lancent « *un appel à l'aide visant résoudre un problème de compréhension et/ou d'acquisition* » (Castellotti, 2000 : 121), ils revendiquent des explications :

³³⁹ Le responsable du cycle.

284 PrS1Af: شىء يبغي **cela signifie quoi** ↑
 285 PrS1Am : اِغْتَسَعِ **nous n'entendons pas**
 298 PrS1Am : اَيُّ فَهْمٍ **je ne comprends pas** ↑

Ils signalent ouvertement leur manque lexical et cet appel rentre dans les stratégies d'apprentissage, dans le processus d'appropriation des éléments nouveaux. Nous les voyons déployant des efforts pour expliquer à leur enseignante qu'ils ont compris la morale de la chanson tout en alternant les langues :

355 PrS1Am : بظن عر بالذئابة في دبة بضو ني شَس **elle sent la vie il y a la vie il y a le soleil tout le temps**
 351 PrS1Am : madame que le jour la fleur la rose elle sente que la vie +++ madame أَى بَخْدَس **c'est-à-dire elle sent la vie** jour
 441 PrS1A2 : que la rose اِغْتَسَعِ **il ne reste**
 455 PrS1Am : (اِسْتَفِيدُ مِنْهَا اِسْتَفِيدُ مِنْهَا) **il profite de sa vie il profite de la vie**

Donc, leurs objectifs de **maintenir le contact** et de **démontrer à leur enseignante leur assimilation** les stimulent à alterner les langues.

Enfin, les apprenants oublient momentanément leur identité d'apprenants et **revêtent une identité personnelle**, ils s'expriment en arabe pour expliquer et commenter leur attitude devant le choix de la fleur préférée : la marguerite (parce leur enseignante de français s'appelle Marguerite) :

35 PrS1Am : (اِسْتَفِيدُ مِنْهَا اِسْتَفِيدُ مِنْهَا) **je suis timide** ↓
 38 PrS1A7: (اِسْتَفِيدُ مِنْهَا اِسْتَفِيدُ مِنْهَا) **elle blanchit la face** ↓
 39 PrSA11 : (اِسْتَفِيدُ مِنْهَا اِسْتَفِيدُ مِنْهَا) **madame, moi j'avais l'intention de dire marguerite**

Nous pouvons déduire que les apprenants durant cette séance de l'oral exécutent plusieurs alternances et ce recours « *à la langue maternelle est la marque d'une implication très forte de l'apprenant dans son discours* » (Simon, 1997 : 452) et leurs alternances remplissent plusieurs fonctions. Nous recensons **la fonction métalinguistique** via la traduction :

216 PrS1As : d'eau رَوَّسِي **rosée**
 412 PrS1Am : اِسْتَفِيدُ مِنْهَا **elle est triste**
 413 PrS1M : il s'attriste + il devient triste quoi encore ↑

La **fonction expressive** est soulignée par l'expression de leur avis personnel concernant le choix de la fleur « marguerite ». Alors que **la fonction phatique** des alternances est remplie par l'insert « **أَيُّ** parce que » :

435 PrS1A11: أَى **parce que** le chanteur a aimé le jour + car la nature reste belle et ↑

Sans négliger les fonctions **conative et référentielle**, quand les apprenants ont abordé la gestion de leur temps de travail et quand ils ont abordé le degré de difficulté de la chanson écoutée :

258 PrS1Am : ذَا خَيْصًا nous avons fini
98 PrS1A3 : هي اوعُوبُتْ اَى عَادِي فِي مِيَاثٍ بِفَرْدِهَ هَا c'est la chanson↑ c'est normal qu'on
n'arrive pas à comprendre quelques mots ↓

Donc, les apprenants pour **sortir de leur identité** en tant qu'apprenant et s'exprimer en tant que personne, en tant que sujet, recourent à la langue première. En outre, ce métissage linguistique effectué de leur part constitue **un appel à l'aide** pour « *résoudre un problème de compréhension et/ou d'acquisition d'une part, et d'autre part des modes de gestion et de régulation de l'activité et des échanges* » (Castellotti, 2000 : 120). Sans négliger également que **la communication** dont la poursuite est assurée *via* les alternances « *constitue un cadre nécessaire à l'appropriation* » (Porquier & Py, 2008 : 28) d'une langue. Alors, les alternances codiques acquièrent un rôle primordial dans l'apprentissage du français chez les apprenants de l'école privée.

3.4.2.4.Synthèse : au niveau des alternances dans PrS1

En ce qui concerne l'enseignante de l'école privée, elle insère dans ses interventions des termes continuateurs en arabe pour plusieurs motifs :

- Impliquer les apprenants
- Annoncer une explication
- Inciter aux activités de classe : lecture, correction, réponse
- Refuser la réponse
- Demander un éclaircissement
- Encourager ou donner une remarque.

Alors dans le secteur privé, l'apprenant recourt à l'arabe dialectal pour :

- Solliciter l'aide
- Comprendre les procédures pour répondre
- Donner son point de vue
- Entamer une conversation avec son identité personnelle
- Décrire
- Expliquer
- Aborder un sujet culturel et artistique.

Après avoir analysé les alternances codiques dans les deux séances de l'oral, nous allons essayer de les comparer dans la synthèse ci-dessous.

3.4.3. Synthèse comparative des alternances codiques

Selon les directives curriculaires, et **comme nous l'avons signalé, recourir à la langue arabe (dialectal ou littéral) n'est pas conseillé durant le cours réservé à l'enseignement / apprentissage de la langue française.** Pourtant, les observations de classe ont offert des situations authentiques d'alternances entre les langues. Nous allons entamer une comparaison entre les alternances effectuées par les deux enseignantes, puis par les apprenants des deux écoles pour aboutir à l'étude de l'impact de cet emploi sur l'enseignement/ apprentissage de l'oral.

Les deux enseignantes recourent aux alternances, mais pas de la même façon. **L'enseignante de l'école privée PrM utilise couramment le français dans son explication, elle ne passe à l'arabe dialectal qu'à travers des termes unitaires** qui sont pour la plupart des connecteurs, des adverbes et des termes incitatifs. Ce recours paraît parfois **spontané et non intentionnel.** Elle pourrait facilement les remplacer par leur équivalent en français mais il paraît que cet emploi est devenu inconscient et involontaire de sa part. Donc, chez elle, ces termes en arabe favorisent l'enchaînement des idées et constituent « *son système de pilotage conversationnel* » (Cosnier, 1997, cité par Ferrão Tavares, 1999). De plus, **elle tolère les alternances entre les langues de la part des apprenants mais ne répond qu'en français. Cette réticence de sa part dénote qu'elle n'est pas formée pour l'adoption du plurilinguisme comme stratégie d'enseignement,** elle essaye donc d'être dans la norme de l'utilisation du français durant ses cours et non de commettre une « transgression » et recourir à l'arabe.

De côté, l'enseignante **PuM profite de son parler bilingue et jongle entre les langues durant la séance de l'oral** pour traduire, expliquer, gérer sa classe, reformuler, faire des commentaires et aborder des sujets de la vie quotidienne des Libanais. Cet « *emploi sauvage* » (Simon, 1997 : 455) des alternances au lieu d'être un moyen pédagogique « *dans la construction du savoir [devient un mélange et même] un retour à la traduction systématique* » (Dabène, 1998 :

13). Ajoutons aussi que quand elle pose une question à laquelle les apprenants n'arrivent pas à répondre, elle alterne les langues non seulement pour expliquer mais aussi pour donner la réponse à la place de l'apprenant ce qui lui attribue la posture de contre étayage. Par ailleurs, **l'enseignante PuM qui tolère le recours aux alternances de la part des apprenants, opère des alternances suite à une sollicitation de leur part.** Pourtant, sans ce recours, le déroulement didactique de la séance ne pourrait avancer que lentement parce que les apprenants ont des lacunes linguistiques certaines.

Cependant, en ce qui concerne les apprenants, ceux de l'école publique alternent timidement les langues *via* des termes et des fragments de phrases. Ils essayent de mieux comprendre en alternant les codes mais ils manquent d'autonomie linguistique. Le manuel scolaire et son contenu ne s'adaptent pas au niveau des apprenants, nous pouvons dire que les apprenants de l'école publique sont **sous la zone proximale du développement** et c'est pourquoi les interactions verbales de l'enseignante n'arrivent pas à développer leur autonomie.

Quant aux apprenants de l'école privée, **ils jouissent d'une certaine liberté linguistique, ils alternent entre les langues, profitent de leur plurilinguisme pour construire leur savoir, maintenir la communication et même rompre avec l'ambiance formelle de la classe** en recourant à des interventions personnelles. Ils prennent l'initiative de s'adresser à leur enseignante en arabe dialectal, leurs alternances sont fructueuses parce qu'elles favorisent la continuation de la communication verbale en français ainsi que la saisie du sens.

Enfin, les alternances codiques effectuées lors des cours de l'oral mettent en relief le besoin **d'adopter cette stratégie en classe** à condition de l'appliquer à bon escient pour pouvoir aider non seulement l'apprenant à acquérir une langue étrangère et à développer sa compétence plurilingue mais aussi à épauler l'enseignant dans sa mission. C'est pourquoi il devrait suivre le conseil de Dabène, selon lequel il est nécessaire de « *promouvoir la notion didactique d'alternance raisonnée fondée sur une réflexion stratégique soigneusement balisée et finalisée, en somme déboucher sur un code de bon usage de l'alternance intégrant la prise en compte de la diversité des publics et des contextes et par conséquent des objectifs et des stratégies* » (Dabène, 1998 : 15). Or, cette mission éducative et pédagogique va déboucher sur une évaluation afin de

savoir si l'apprenant a acquis les concepts expliqués ou non à la fin de chaque étape d'apprentissage.

3.5.L'évaluation

Pour les auteurs du CECRL l'évaluation « *est la mise en œuvre de la compétence de la langue* » (CECR, 2005 : 35). L'évaluation est pour eux « *aussi importante que l'apprentissage et l'enseignement puisque le terme évaluer fait partie du sous- titre : apprendre, enseigner, évaluer* » (Robert & Rosen, 2010 : 104). Or, évaluer l'oral ne s'avère pas simple, il « *est difficile à observer et complexe à analyser* » (Garcia-Debanc, 1999 : 195), vu les paramètres à prendre en compte : syntaxiques, sémantiques, prosodiques et gestuels. Les séances choisies pour l'analyse micro sont PuS1 et PrS1, elles sont consacrées à l'enseignement / apprentissage de l'oral, pourtant chacune d'entre elles, contient un itinéraire didactique différent, alors que la réception orale en constitue le point commun. Nous entamons notre analyse par la séance de l'école publique PuS1.

3.5.1. La séance de l'école publique PuS1

La séance PuS1³⁴⁰ est composée de 3 étapes, une étape de sensibilisation (la lecture du titre, du slogan du dossier et des illustrations correspondant aux activités 1, 2 et 3), une étape de réception orale *via* un document sonore fabriqué (activité 4 renfermant 5 phases dictées par les écoutes) et une étape d'évaluation par écrit de la compréhension du document sonore (activité 5). Pour chacune des étapes (sauf la dernière) l'enseignante évalue les réponses des apprenants verbalement, elle fait une évaluation directe, immédiate. Cette évaluation comporte 5 modalités : l'évaluation positive directe, l'évaluation positive indirecte, l'évaluation négative indirecte, l'évaluation négative directe et l'absence d'évaluation. Ces pratiques évaluatives verbales sont choisies par l'enseignante pour évaluer la prononciation des apprenants, leur réception visuelle ainsi que leur compréhension du message transmis par le document sonore à travers plusieurs écoutes.

³⁴⁰ L'analyse structurale de cette séance est présentée dans la partie macro de l'analyse.

3.5.1.1. L'évaluation de la prononciation

Ecoutant la lecture du titre par les apprenants, l'enseignante sollicite sa relecture par un autre apprenant dont le balbutiement n'a pas reçu son appréciation, puisque qu'elle a transmis des ordres concernant les règles d'une bonne prosodie :

1 PuS1M: il a compris un titre + qui peut me dire quel est le titre du dossier 2↑

2 PuS1As : environnement

3 PuS1M : répète le mot A19

4 PuS1A19 : - eee

5 PuS1M : à haute voix s'il vs plaît + voix claire

6 PuS1A19 : le titre du dossier 2 +eh + est + environnement

Alors que pour la lecture de la phrase slogan ou incitative qui se trouve à la première page du dossier, elle impose la lecture de la part d'un seul apprenant puis corrige la prononciation phonétique de « aidons » ensuite elle répète la prononciation en l'accentuant en guise de correction pour aboutir à la fin à une répétition qui souligne son consentement :

39 PuS1M : avant de commencer encore + regardez les illustrations +++ relevez la page +++
premièrement la couleur ↓+ on a écrit (*elle lit*) "aidons la↑+++ " qu'est-ce qu'on a écrit + en bas de la page ↑

40 PuS1As : aidons la planète

41 PuS1M : s'il vous plaît + une seule↓ A7↑

42 PuS1A7 : ei

43 PuS1M : aidons

44 PuS1A7 : eidons la planète bleue

45 PuS1M : AIDONS + AIDONS A7

46 PuS1A7 : aidons la planète bleue à+ se mettre ++ au +vert

47 PuS1M : au vert ↓ + [...]

Alors, l'enseignante répète la réponse de l'apprenant non seulement pour la corriger mais pour afficher aussi son appréciation.

3.5.1.2. L'évaluation de la réception visuelle

Les questions posées pour la réception visuelle visent tout d'abord l'interprétation des couleurs de la phrase incitative « **aidons la planète bleue à se mettre au vert** » (PuS1D1) qui figure à la première page du dossier puis le message transmis par les 4 illustrations (PuS1D2). Nous analyserons dans ce qui suit les pratiques évaluatives de l'enseignante.

En premier lieu, l'évaluation positive directe apparaît plusieurs fois, l'enseignante répète la réponse correcte de l'apprenant en lui ajoutant des termes évaluatifs positifs comme « bravo », « très bien » :

52 PuS1Am : c'est le danger

53 PuS1M : xx très bien + c'est le danger + c'est à dire ↑
98 PuS1A2 : de l'herbe
99 PuS1M : bravo de l'herbe c'est ça c'est à dire lorsque la nature est en ...

En deuxième lieu, l'enseignante affiche son consentement et témoigne d'une évaluation positive indirecte *via* la simple répétition de la réponse des apprenants ou *via* l'emploi du présentatif « voilà » qui récapitule les propos de l'apprenant :

93 PuS1Am : des arbres
94 PuS1M: des arbres

161 PuS1M : bravo la pollution de l'air par les fumées des usines + troisième illustration représente quoi↑
162 PuS1Am: Eh Eh
163 PuS1Am: le trac
164 PuS1Am: l...
165 PuS1M : inss...
166 PuS1A13 : l'insecticide
167 PuS1As : l'insecticide
168 PuS1M : voilà + une machine qui met de l'insecticide c.ad pour les plantes ou bien dans les champs n'est-ce pas ↑

Nous constatons que dans le deuxième exemple, le présentatif « voilà » souligne que la réponse des apprenants est correcte, l'enseignante évalue puis continue son message informatif.

En dernier lieu, la troisième modalité verbale utilisée pour évaluer est celle de l'absence d'évaluation. L'enseignante devant des réponses erronées par les apprenants, ne les corrige pas et continue son explication comme si elle n'avait rien entendu :

116 PuS1M : on coupe les arbres et voilà pourquoi faire ↑ pour
117 PuS1As : xxx
118 PuS1M : la construction
119 PuS1A5 : CO2
120 PuS1M : pour construire des maisons + pour faire passer des rues ٤٥ c'est à dire construire ou bien pour faire passer xx ou bien des xx c'est à dire c'est la ... qui a fait ça↑

128 PuS1M : il y a des poissons morts + très bien
129 PuS1A5 : pour les co2
130 PuS1M : où ces poissons sont morts où ↑
131 PuS1A17 : dans l'eau

Nous remarquons que l'apprenant à deux reprises donne une réponse erronée « CO2 », cela signifie qu'il a quelque chose à dire même si sa réponse n'est pas convenable à la question posée mais tourne dans la même thématique. Au lieu d'essayer de comprendre son idée, l'enseignante à deux reprises néglige son intervention, elle ne corrige pas sa réponse et de cette façon elle laisse en suspens l'apprentissage.

3.5.1.3. L'évaluation de la réception orale

La compétence de la réception orale est difficile à acquérir. Son absence crée chez l'apprenant un sentiment d' « *insécurité linguistique* » (Porcher, 1995 : 45). Or, en termes d'évaluation, la réception orale nécessite plusieurs méthodes d'écoute, puisque les apprenants écoutent pour comprendre une information globale, particulière, détaillée ou implicite. Nous récapitulons cette activité dans un tableau qui met en lumière le nombre d'écoutes, les questions posées ainsi que les différentes modalités d'évaluation :

Tableau 210 : La réception orale et les modalités d'évaluation dans PuS1

Activité 4/ réception orale	Consignes données ou questions posées avant l'écoute ou simultanément	Types d'écoute	Information visée	Modalité de l'évaluation
1 ^{ère} écoute	« on va écouter un document sonore »	Ecoute veille	-----	Absence d'évaluation verbale
2 ^{ème} écoute	« je crois que vous n'avez rien entendu [...] on va commencer maintenant » « vous avez entendu le bruit de quoi ? »	Ecoute veille	Information particulière	Absence d'évaluation verbale Evaluation verbale positive indirecte Evaluation verbale négative indirecte et directe
3 ^{ème} écoute	« c'est le bruit de quoi ? » « on parle de quoi dans ce document »	Ecoute sélective	Informations particulière et globale	Evaluation verbale positive directe Evaluation verbale positive indirecte Evaluation verbale négative indirecte
4 ^{ème} écoute	« emmenez-moi des informations, on va les réutiliser »	Ecoute globale	Information globale	Absence d'évaluation verbale Evaluation verbale positive directe et indirecte Evaluation verbale négative indirecte
5 ^{ème} écoute	« écoutez pour la dernière fois parce que vous avez à retenir des mots que vous allez utiliser ici ³⁴¹ »	Ecoute sélective	Information particulière	Evaluation différée par écrit

Nous citons des exemples de plusieurs types d'évaluations pour voir comment l'enseignante évalue la compréhension orale du document sonore. Tout d'abord pour insinuer sa désapprobation envers la réponse des apprenants, elle recourt à la répétition de leurs réponses en adoptant une intonation croissante :

241 PuS1M : [...] + vous avez entendu↑ + le bruit d'un avion ↑

242 PuS1A18 : le camion

³⁴¹ Ici signifie la fiche d'évaluation que les apprenants doivent remplir à la suite de la 5^{ème} écoute, annexe 2, PuS1D4. Les questions visent à citer les lieux, à préciser les sources de pollution, à dire si c'est vrai ou faux et à compléter une phrase par les mots convenables, cette fiche est distribuée juste avant la 5^{ème} écoute.

- 243 PuS1M : un camion↑
- 244 PuS1A13 : de la voiture
- 245 PuS1M : de voiture↑

De plus, à la réception orale, elle néglige également des réponses erronées qui se répètent, elle ne les corrige pas, et même elle paraît gênée par de telles réponses, c'est pourquoi elle accentue sa réponse « EGOUTS » et elle passe à la langue source pour mieux éclaircir l'idée :

- 314 PuS1M : des **لُجُجٌ لِبُحٌ** comme ça ils ont dit des déchets des usines
- ou ↑ 315 PuS1Am : les maladies
- 316 PuS1Am : xx
- 317 PuS1Am : les déchets des égouts
- 318 PuS1M : par les déchets des EGOUTS إرا **alors** l'eau de la mer est polluée par les é ...

- 411 PuS1M : ce sont les
- 412 PuS1Am : maladies
- 413 PuS1Am : maladies

414 PuS1M : xxx meilleur menu ↑ **أَيُّ مَنَّا أَكْظَرُ إِغْبَاكَ مَرِيضٌ لَمْ يَرَى لِي** **auquel on invite la personne la plus importante quel menu ↑**

En outre, pour afficher son appréciation elle répète la réponse de l'apprenant avec une intonation non croissante et parfois elle ajoute aussi des commentaires appréciatifs rendant l'évaluation positive directe ou indirecte :

357 PuS1M : a **Dora Bravo ici ici C'est Dora au nord** à Dora **شبي nord** Beyrouth au nord à Dora et au S...

- 416 PuS1As : poissons
- 417 PuS1M : les **poissons** ↓alors qui mangent les poissons↑

Enfin, l'évaluation négative directe apparaît lors du refus de l'énoncé fautif *via* le marqueur négatif « non », suivi d'une autre question qui explique la précédente :

- 339 PuS1M : de la mer ou bien de plage xx quelle région↑ on parle de QUELLE région ↑ ici
- 340 PuS1A13 : la main des hommes
- 341 PuS1M : **non** + quelle région est polluée dans ce document ↑ on parle de quelle région **أَيُّ مَنَّا أَكْظَرُ إِغْبَاكَ مَرِيضٌ لَمْ يَرَى لِي** **quelle région ↑ quelle ↑ مَرِيضٌ il est** pollué↑

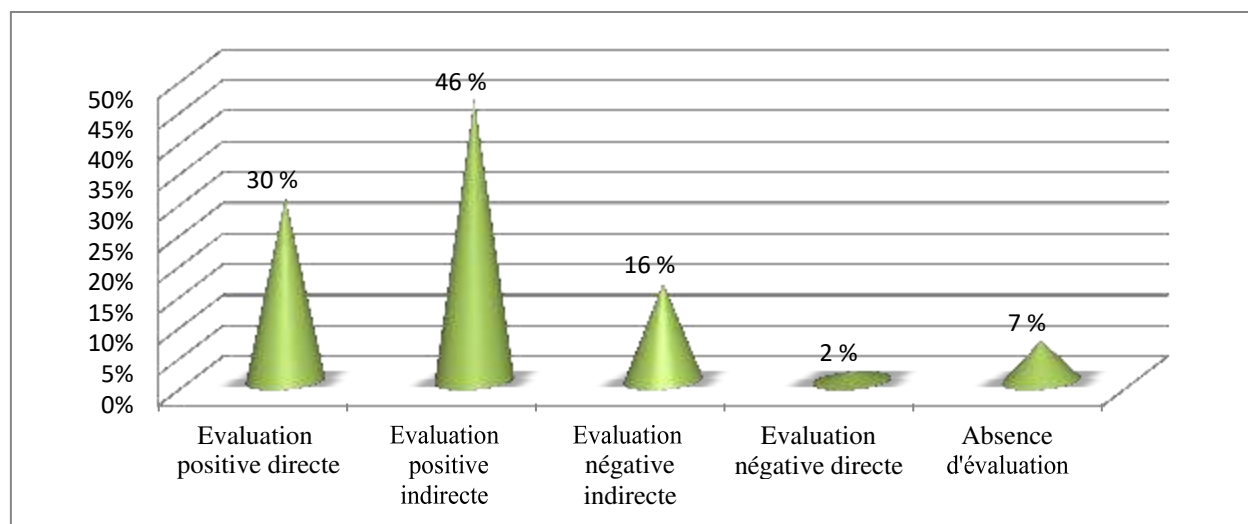
Multiplés sont les modalités verbales d'évaluation employées par l'enseignante lors de l'explication de la compréhension orale du document sonore. Pourtant avant de passer à l'étude des outils évaluatifs conçus pour l'évaluation écrite différée, nous allons essayer dans la partie suivante de recenser les interventions qui contiennent des évaluations.

3.5.1.4. Le pourcentage de différents types d'évaluation verbales

Nous récapitulons dans toute la séance les interventions qui contiennent une évaluation verbale. Nous les avons classées selon les différents types de modalité verbale pour mettre l'accent tout d'abord sur le **pourcentage des interventions qui contiennent une évaluation et qui est de 30 % par rapport à la totalité des interventions prononcées par l'enseignante.**

De plus, nous avons réparti ces interventions selon leur type dans la figure suivante et nous constatons que l'évaluation positive indirecte est la plus utilisée durant cette séance avec de 14 % de la totalité des interventions évaluatives. Celle qui est rarement utilisée est celle de l'évaluation négative directe avec 0.5 % :

Figure 53 : Pourcentage des modalités verbales de l'évaluation immédiate chez PuM



Ainsi, l'enseignante évite le jugement négatif direct pour ne pas déranger ses apprenants, elle opte pour l'encouragement *via* **l'évaluation positive (directe et indirecte) dont le pourcentage est de 76 %** (par rapport aux interventions qui contiennent une évaluation) alors que celles qui renferment **une évaluation négative sont de 18.3 %**. Cela est susceptible de les épauler dans l'apprentissage et les motiver pour prendre la parole. Or, **l'absence d'évaluation même avec 7%** de la totalité des interactions qui renferment une évaluation, ne met pas l'apprenant sur la bonne voie d'apprentissage, elle le place dans une situation de confusion, il va même se sentir dévalorisé puisque sa réponse n'a pas pu attirer l'attention de son enseignante.

3.5.1.5. Les outils de l'évaluation différée

L'évaluation avec laquelle l'enseignante a terminé le déroulement de la séance a été faite par le biais d'une fiche (PuS1D4) qu'elle a préparée et qu'elle a rédigée à la main. Cette fiche contient 4 exercices ciblant la compréhension orale que nous répertorions dans le tableau suivant :

Tableau 211 : Types d'outils d'évaluation différée

	Type d'outils	Objectif de l'exercice
Exercice 1	Questionnaire à choix multiples	Préciser les noms des lieux cités
Exercice 2	Questionnaire à choix multiples	Identifier la cause de la pollution de la mer
Exercice 3	Questions de Vrai ou faux	Préciser le genre de la pollution qui est responsable de la mort des poissons. Préciser les régions polluées du littoral libanais et la solution préconisée.
Exercice 4	Exercices à trous	Reformuler la phrase qui précise la cause principale de la pollution du littoral de Beyrouth

Ces outils d'évaluation sont susceptibles de vérifier l'assimilation des apprenants ainsi que leurs connaissances acquises après l'enseignement / apprentissage de ce cours. Cette fiche est destinée à être notée, le barème y figure et la note de cette fiche sera de 4 sur 40 (16 notes pour l'oral compréhension et expression et 24 pour l'écrit : orthographe, compréhension et expression) comme note finale du français sur le bulletin (selon son explication transmise à la dernière intervention de la séance en 501 PrS1M).

3.5.2. *La séance de l'école privée : PrS1*

La séance de l'école privée suit l'itinéraire didactique suivant :

1. préciser le titre de la chanson, donner la parole aux apprenants pour dire quelle est leur fleur préférée (activité 1),
2. écouter la chanson (première écoute) et demander aux apprenants de dire leur avis concernant la musique et d'énumérer des termes entendus (activité 2),
3. distribuer la fiche préparée par l'enseignante qui contient une série d'exercices, écouter une deuxième fois la chanson et répondre à la question 1 de la partie B³⁴² de la fiche (activité 3, travail en binôme) puis mettre en commun les réponses des apprenants.

³⁴² B. après la 1^{ère} écoute :

4. écouter la chanson (3^{ème} écoute et 4^{ème} écoute) et répondre aux questions de la partie C³⁴³ (activité 4, travail de groupe) puis corriger collectivement les réponses
5. écouter pour la cinquième fois la chanson puis répondre à la partie D³⁴⁴ de la fiche et terminer par la correction (activité 5, travail de groupe).

Alors, la fiche est distribuée en guise d'évaluation formative, elle est destinée à un travail de classe pour toute la séance, elle n'a pas été ramassée à la fin de la séance mais corrigée sur place collectivement après chaque activité. L'évaluation est verbale et immédiate et elle vise la réception orale ainsi que l'interaction orale.

3.5.2.1. L'évaluation de la compétence d'interaction

Les deux compétences d'interaction visées *via* les questions de l'enseignante sont « exprimer un avis personnel et comprendre l'autre pour répondre ». Afin d'évaluer ces deux compétences, l'enseignante recourt à plusieurs modalités.

Elle évalue positivement en répétant la réponse des apprenants voulant les inciter à donner des justifications de leur choix :

21 PrS1A22 : le coquelicot
 22 PrS1M : ah ↑le coquelicot ↓ tu aimes le coquelicot ↑tu peux expliquer pourquoi↑ xxx

De même, elle affiche son appréciation par la répétition :

62 PrS1M : oui d'accord ↓++ vous avez entendu ↑ A16 tu veux ajouter quelque chose concernant la musique↑ elle est↑
 63 PrS1A16 : elle est belle↓

1. Dégagez de la chanson des mots représentant les éléments de la nature et classez-les dans la grille :

Feu	Terre	Eau	Air

³⁴³ C. Après la 2^{ème} écoute :

2. comparez la rose en complétant la grille par des adjectifs qualificatifs dégagés de la chanson :

	Le jour	La nuit
La rose		

3. quelle conclusion faites-vous sur la vie de la rose ?

4. que représente la rose pour le chanteur ?

³⁴⁴ D. Après la 3^{ème} écoute

1) Complétez le texte par le mot qui manque :

On estde choses etla rose me l'a dit « À je suis née, baptisée ... je me suiset amoureuse, Auxdu soleil, Me suis la nuit, Me suis réveillée.....j'étais très belle. Oui, belle Des de ton

64 PrS1M : tu as aimé ↑ elle est belle ↓
 65 PrS1Af : elle est attirante ↓
 66 PrS1M : attirante

Les termes évaluatifs qui soulignent une évaluation positive directe sont « *bon, bravo, bien, très bien et Ah* ». L'interjection « Ah » n'exprime pas seulement l'appréciation de la réponse mais aussi l'admiration :

45 PrS1A2: j'aime le romarin ↓
 46 PrS1M : ah ↑xx
 47 PrS1A2: pour faire des médicaments
 48 PrS1M : des médicaments+ ↑c'est une plante médicinale aussi+ Bravo ↑

Nous ne recensons aucune évaluation négative de la part de l'enseignante, elle évalue positivement les énoncés des apprenants les poussant à participer et à prouver à leur enseignante leur savoir dans ce domaine.

3.5.2.2. L'évaluation de la réception orale

Nous répertorions dans le tableau suivant le nombre d'écoutes, les questions posées ainsi que les différentes modalités de l'évaluation verbale exécutées par l'enseignante :

Tableau 212 : La réception orale et les modalités d'évaluation dans PrS1

	Consignes données ou questions posées avant l'écoute	Types d'écoute	Information visée	Modalité de l'évaluation
1 ^{ère} écoute	« on va écouter, réécouter la [...] après cette écoute, je vais poser petites questions pour voir qui a retenu quelques mots ou bien attrapé quelques mots »	Ecoute globale	Information globale	Evaluation positive directe et indirecte
2 ^{ème} écoute	« je vais distribuer les feuilles, il y aura un travail à faire d'accord, [...] tout le monde a reçu [...] notre travail c'est la partie C pardon la partie B ³⁴⁵ , n'est-ce pas après la première tout d'abord on doit écouter »	Ecoute sélective	Information particulière	Evaluation positive directe et indirecte Evaluation négative directe et indirecte
3 ^{ème} écoute	« on écoute [...] on est prêt [...] partie C ³⁴⁶ »	Ecoute sélective	Information particulière	Evaluation positive directe et indirecte Evaluation négative directe et indirecte
4 ^{ème} écoute	« il paraît que vous n'avez bien entendu [...] vous n'êtes pas trop concentré, voulez-vous qu'on écoute exceptionnellement une fois encore » (partie C est visée aussi)	Ecoute sélective	Information particulière	

³⁴⁵ Partie B, intitulée « après la première écoute » et contient une grille à remplir : le lexique des éléments de la nature, annexe 4, PrS1D1.

³⁴⁶ Partie C, titre d'une autre rubrique de questions de la fiche, elle contient 3 questions : relevez des adjectifs, donner la conclusion sur la vie de la rose et préciser que représente la rose pour le chanteur (annexe 4, PrS1D1).

5ème écoute	« on va écouter une dernière fois on va écouter [...] on va ensuite remplir les exercices à trous s[...] quelle est la phrase qui résume la morale »	Ecoute sélective Ecoute détaillée	Information détaillée Information implicite	Evaluation positive directe et indirecte
----------------	--	--------------------------------------	--	--

Ce tableau souligne que l'enseignante s'éloigne de l'abstention de l'évaluation. En premier lieu, les termes évaluatifs mélioratifs sont multiples, nous notons le recours au plurilinguisme avec l'emploi de « *ok* » et la récurrence de « *très bien, bravo, bon et bien* » :

153 PrS1Am : lumière xx
154 PrS1M : lève la main qui a trouvé lumière ok lumière bon bon Anthony

273 PrS1Am: heureuse
274 PrS1M : heureuse qui a dit heureuse ↑c'est très bien ↓

Alors que l'évaluation négative indirecte apparaît *via* l'intonation de la répétition ou bien le recours à une autre question :

186 PrS1Am : rivière ↑
187 PrS1Am : fleuve
188 PRS1M : **est-ce que le mot fleuve est placé dans la chanson** ↑
189 PrS1As : oui ↓
190 PrS1Am : lumière ↑
191 PrS1M : في **il y a fleuve** ↑
192 PrS1As : non
193 PrS1M : qui a trouvé + **un mot représentant l'élément eau** ↑
194 PrS1As : non ↓
195 PrS1M : **est-ce qu'on a dit dans la chanson** rivière ↑
196 PrS1As : non ↓
197 PRS1M : **ييال allez-y est-ce qu'on a dit fleuve dans la chanson** ↑

Trouvant que les réponses des apprenants sont erronées en ce qui concerne le champ lexical de l'eau, elle reformule la question sans qu'elle refuse leurs réponses.

Le marqueur négatif « non » apparaît 3 fois tout au long de la séance, mais elle le formule en arabe pour refuser catégoriquement les réponses non adéquates des apprenants, puis elle les fait suivre d'une correction :

161 PrS1A: dans le to ↑
162 PrS1M: Ah **non** je vais te dire ↓montrer ↓dans la tombe ↑++

280 PrS1M : la plus belle ou bien belle qu'est ce qui arrivait le jour pour la rose encore le jour
281 PrS1A9 : madame morte xxx
282 PRS1M : **non** le jour le jour alors elle est née+ elle est amoureuse +elle est belle+ elle est heureuse personne n'a trouvé épanouie ↑ xx

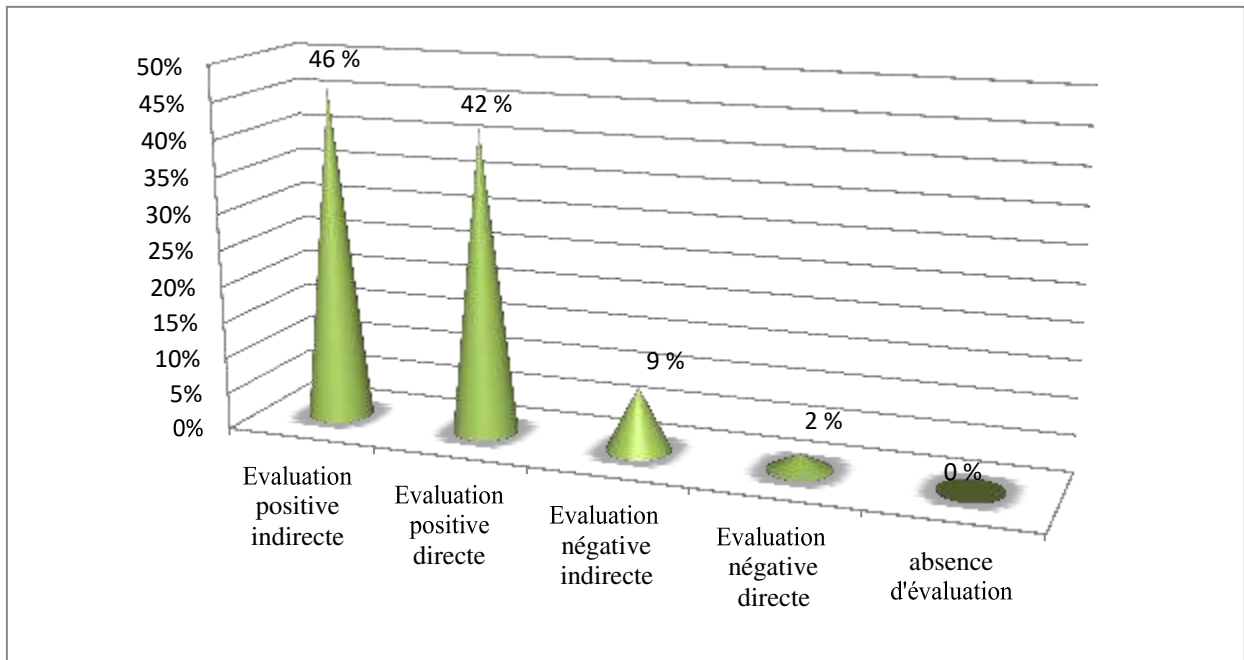
294 PrSIM : ∪↑ non EPANOUIE↓ non pas évanouie↑d'accord↓

Ces trois exemples mettent l'accent sur l'évaluation négative directe réalisée par l'enseignante elle refuse la réponse des apprenants, elle recourt à la langue source *via* un terme simple qu'elle aurait pu facilement formuler en français.

3.5.2.3. Le pourcentage de différents types d'évaluation verbales

Nous avons compté les interventions qui renferment une évaluation verbale et nous allons les présenter dans la figure suivante tout en les classant selon les modalités verbales, sachant **que 45% des interventions formulées par l'enseignante renferment une évaluation verbale** :

Figure 54 : Pourcentage des modalités verbales de l'évaluation immédiate chez PrM



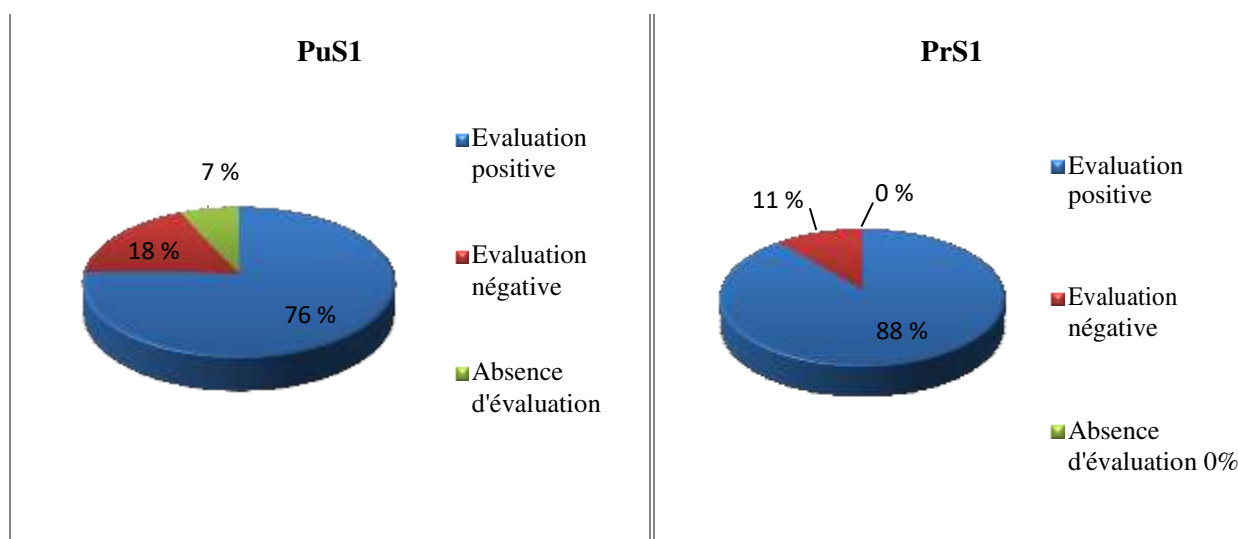
Nous déduisons que l'enseignante de l'école privée utilise fréquemment des procédés pour évaluer verbalement les apprenants. Alors, **88 % de ses évaluations sont positives** (directes ou indirectes) et **encourageantes** cela souligne non seulement l'effet motivant sur les apprenants mais aussi que les activités conçues, les questions posées et le support choisi favorisent l'enseignement / apprentissage de l'oral, en revanche **11 % de ses interactions qui contiennent une évaluation renferment des refus directs ou indirects de la réponse des apprenants.**

3.5.3. Synthèse comparative de l'évaluation dans les deux séances

L'évaluation constitue l'itinéraire qui amène les apprenants à atteindre les objectifs d'apprentissage, elle les guide vers l'appropriation de la langue, elle « *n'est pas une suspension de l'action [...] elle est plutôt une intensification de l'action* » (Jorro, 2000 : 164). Dans les séances consacrées à la réception de l'oral, l'évaluation n'est pas notée, c'est *via* les questions et les interactions verbales que l'enseignant va évaluer. Alors, l'évaluation débute par l'attention qu'on accorde à l'apprenant par l'écoute de ses interventions. S'il remarque qu'il n'est pas écouté par son enseignant, il sera découragé et réticent.

De plus, évaluer positivement encourage l'apprenant et lui offre la confiance et le plaisir dans la construction de son savoir. Or, évaluer négativement même si c'est nécessaire parfois, pourrait être décourageant, c'est pourquoi il est indispensable que l'enseignant arrive à joindre entre la correction d'une réponse et la façon avec laquelle il formule son évaluation. La figure suivante, nous aide à comparer entre les deux séances au niveau de l'évaluation effectuée par les deux enseignantes :

Figure 55 : Comparaison des deux séances au niveau de l'évaluation



A la lecture de ces deux figures nous remarquons que l'enseignante de l'école privée évalue sans jamais négliger les réponses des apprenants et elle opte dans 88 % des interactions destinées à évaluer pour une évaluation positive. Tandis que l'enseignante de l'école publique néglige

parfois d'évaluer et opte dans 76 % de ses interactions pour une évaluation positive. Or, ne pas entendre un apprenant fait partie des conduites de contre-étayage (Grandaty & Chemla, 2004) et cela peut agir sur la posture de l'apprenant l'acculant dans la posture d'un « élève sédentaire ».

Par contre, l'apprenant à l'école privée se trouve dans la posture d'un « élève arpenteur » (Jorro, 2000) de sens possibles comme nous le voyons durant la séance de l'école privée. Ce dernier paraît encouragé par son enseignante qui essaye en l'évaluant négativement de faire suivre cette évaluation par une explication de remédiation qui aide l'apprenant à construire ses savoirs et à devenir autonome.

Alors, les apprenants de l'école publique quand ils ne savent pas répondre, leur enseignante les évalue négativement et répond à leur place sans qu'elle favorise leur tâtonnement et par conséquent leur autonomie. Par ailleurs, l'évaluation contribue à améliorer le niveau des apprenants et c'est à travers elle, que l'apprenant arrive à progresser. Tagliante en parle en disant que l'apprenant « *ne peut progresser qu'en connaissant ses lacunes et ses points forts, et cela indépendamment du niveau des autres élèves de la classe. S'il sait, dès le départ, jusqu'où l'enseignant souhaite le mener et en combien de temps, il est important qu'il puisse visualiser ses résultats* » (Tagliante, 1991 : 115).

Enfin, le CECR rappelle aux enseignants qu' « *évaluer, c'est*

- *Savoir préparer des tests*
- *Ne pas se contenter de mettre des notes*
- *Ajuster en permanence son enseignement aux objectifs qu'on s'est fixé, compte tenu des résultats des apprenants*
- *Favoriser l'auto-évaluation* » (Robert & Rosen, 2010 : 108).

Donc, évaluer nécessite un travail didactique approfondi qui se base sur l'élaboration des tests en fonction des objectifs visés ainsi que sur une stratégie nouvelle de l'auto-évaluation. Celle-ci est totalement absente dans les deux terrains d'enquête et l'adopter en classe nécessite la formation des enseignantes.

3.6. Bilan comparatif du niveau micro

L'analyse micro des séances de l'oral a ciblé différents axes : les tours et les actes de parole ainsi que les alternances codiques chez les deux actants de la classe. De même, cette analyse a abordé la syntaxe chez les apprenants et l'évaluation chez les enseignantes. Ces axes étudiés sont susceptibles de nous offrir des résultats permettant d'infirmer ou de confirmer les hypothèses de cette présente recherche.

Tout d'abord, nos hypothèses concernent le type de communication instauré en classe entre les apprenants et l'enseignante (sous-hypothèse 1), les différentes stratégies déployées par les enseignantes en animant un cours de l'oral et dans quelle mesure elles relèvent de la stratégie traditionnelle (sous-hypothèse 1) et enfin l'importance des apports du plurilinguisme à l'enseignement /apprentissage de l'oral dans les écoles libanaises (sous-hypothèse 3).

En premier lieu, la communication dans les deux séances de l'oral entre l'enseignante et les apprenants n'acquiert pas la même qualification. **Elle est inégale à l'école publique, alors qu'à l'école privée elle s'approche de l'égalité.** Nous démontrons dans ce qui suit tout d'abord, en quoi consiste cette inégalité communicative au sein de la séance de l'oral animée à l'école publique. Cette communication instaurée en classe est inégale pour **plusieurs raisons** :

- L'enseignante détient **le pouvoir de la parole** dans sa classe, elle donne les consignes, pose les questions, désigne l'apprenant qui va prendre la parole, assure la gestion de sa classe, donne des directives.
- Le recours fréquent à **l'impératif accentue le cachet conflictuel** de la communication.
- L'enseignante ne favorise pas la communication des apprenants entre eux, elle la rend **verticale**.
- Elle recourt **aux échanges polygérés** qui écartent la prise individuelle de la parole chez les apprenants.
- Les apprenants sont amenés à donner **des réponses conditionnées** par la co-locution.
- Elle enferme ses apprenants dans **une situation réceptive**, dans une **situation machinale de réponse en chœur**.
- Les apprenants répondent *via* des **phrases brèves qui contiennent des balbutiements et des hésitations**.

- Les apprenants paraissent **dépendants et non autonomes, ils ne font que répéter les paroles de leur enseignante ou de leurs pairs.**

En ce qui concerne la communication instaurée à **l'école privée** durant la séance de l'oral, nous pouvons conclure d'après toutes les précédentes analyses que cette **communication s'approche de l'égalité entre les apprenants et leur enseignante.** Cela repose sur plusieurs raisons :

- L'enseignante **sécurise les apprenants et valorise leur prise de parole** en les apostrophant par leurs noms.
- L'enseignante **implique les apprenants** dans la communication et cherche à **les questionner individuellement.**
- L'enseignante **suscite la prise de parole** des apprenants et **leur donne le temps de justifier** leur réponse.
- Elle permet aux apprenants de **communiquer entre eux favorisant la communication horizontale.**
- Elle crée une ambiance où les apprenants **peuvent poser des questions, se donner des remarques, et même lui reprocher son manque d'attention.**
- Les apprenants paraissent **autonomes**, ils essayent de **contrôler la discipline** de la classe et ont recours à **l'humour** pour amuser leurs pairs.
- Les apprenants peuvent **défendre leur territoire d'apprentissage.**
- L'enseignante recourt **aux échanges enchâssés pour encourager et accompagner leur participation verbale.**
- Elle **ne suscite pas de réponses en chœur** et **accepte une détopicalisation** de la part des apprenants.
- La **parole** des apprenants ne remplit pas la seule **fonction** de réception mais elle **acquiert la dimension de production et d'expression.**

Donc, notre hypothèse qui consiste à dire que l'enseignement de l'oral dans les écoles libanaises ne se pratique pas de la même manière est confirmée. En effet, la communication paraît inégale au sein de la classe de l'école publique, alors qu'elle frôle l'égalité dans l'école privée.

En deuxième lieu, nous allons vérifier si l'enseignement de l'oral est traditionnel. A l'école publique en dépit des procédures étayantes adoptées par l'enseignante et du choix des supports

(illustrations, support sonore fabriqué), **l'enseignante PuM adopte une stratégie traditionnelle** à l'oral et cela pour plusieurs motifs :

- ❖ Elle **pose la question et donne la réponse.**
- ❖ Elle **ne réussit pas à faire participer les apprenants**, elle les habitue à **rester réceptifs et passifs.**
- ❖ Elle **ne suit pas une planification détaillée** pour chaque activité, parfois la même question est à la base de deux activités. Elle recourt de même à **des questions improvisées ou à des informations intercalées en digression.**
- ❖ Elle **s'abstient** parfois **d'évaluer** les réponses erronées des apprenants.
- ❖ Elle ne favorise pas la réflexion des apprenants, elle les **conditionne** par des **questions oratoires, ou comportant une alternative et imposant une co-locution.**
- ❖ Elle n'arrive pas à surmonter un obstacle qui entrave la compréhension d'une notion, elle **pose les mêmes questions en utilisant les mêmes termes et reproche aux apprenants leur manque d'attention.**
- ❖ Elle occupe la plupart du temps **la posture de contrôleur** en délivrant **un enseignement traditionnel en recourant à des procédés répétitifs et à une évaluation écrite notée**³⁴⁷.

Quant à l'enseignante de l'école privée, **elle essaye de se détacher de la stratégie traditionnelle**, cet essai est observable dans ce qui suit :

- ❖ Elle **planifie sa leçon**, elle prépare par écrit sur la fiche, toutes les questions qu'elle va poser et qui sont à la base de toutes les activités.
- ❖ Elle **favorise la co-construction** du savoir **tout au long de la séance.**
- ❖ Elle **improvise plusieurs fois**, quand le besoin se présente, des **séquences potentiellement acquisitionnelles.**
- ❖ Elle **pose des questions qui amènent les apprenants à la réflexion et à la synthèse.**
- ❖ Elle change les modalités de travail poussant les apprenants **à interagir.**
- ❖ Elle **récapitule**, elle **rappelle ce qui s'est passé** durant le cours, **et explicite les consignes.**

³⁴⁷ Elle a distribué à la fin de la séance des fiches à remplir par écrit pour évaluer la réception orale des apprenants.

- ❖ Elle **évalue** toutes les réponses.
- ❖ Elle **occupe la posture du talonneur qui suit la progression de ses apprenants et arrive à leur fournir des remédiations.**

Ainsi, la stratégie traditionnelle apparaît mieux dans le secteur public alors qu'elle s'estompe dans le terrain du privé.

En dernier lieu, nous **allons vérifier si le plurilinguisme, et notamment le recours au dialecte libanais, constitue une solution en classe de langue étrangère au Liban** et s'il varie d'un terrain à l'autre. **Le plurilinguisme épaulé les apprenants dans l'appropriation de la langue à des degrés variés, alors qu'il ne paraît pas fructueux sur le plan didactique quand il est utilisé par les enseignantes et cela pour plusieurs raisons.**

Nous débutons par les alternances effectuées par les apprenants des deux écoles, qui ont alterné les langues pour **mieux comprendre et pour demander l'aide de leur enseignante**. De plus, le plurilinguisme a offert aux apprenants également une certaine liberté de parole qui apparaît chez eux dans les situations suivantes :

- **parler de leur vie**
- **exprimer leur point de vue personnel**
- **répondre spontanément**
- **demander des précisions**
- **explicitement leurs idées.**

Donc, les alternances des apprenants semblent être non seulement des « bouées » pour la communication et pour le maintien du contact mais aussi une « affirmation de soi ». Pourtant, le recours au plurilinguisme est parfois imposé par l'enseignante de l'école publique qui leur demande de traduire. Les apprenants de ce secteur semblent timides en recourant aux alternances, ils semblent hésitants et cela leur manque d'autonomie même en utilisant leur langue première.

Nous passons au plurilinguisme des enseignantes durant les deux séances de l'oral, observée chacune dans un terrain d'enquête différent. **L'enseignante de l'école publique alterne les langues dans son discours pour :**

- **traduire**
- **faire plusieurs digressions**

- **donner des remarques**
- **expliquer des termes de la leçon**
- **faire des reproches**
- **expliquer comment répondre sur la fiche**
- **relier les phrases par des connecteurs**
- **inciter les apprenants au travail**
- **parler de la vie quotidienne libanaise.**

Alors que l'enseignante de l'école privée recourt aux alternances pour :

- **donner une remarque**
- **enchaîner les idées**
- **inciter les apprenants à participer, à répondre et à terminer les activités**
- **refuser la réponse des apprenants**
- **demander un éclaircissement.**

D'après cette comparaison, le plurilinguisme employé par PrM n'a rien ajouté au répertoire langagier des apprenants durant le cours, **les alternances codiques n'ont pas aidé les apprenants dans la compréhension de la leçon, elles ont plutôt aidé l'enseignante à « piloter » son discours.** Alors que l'enseignante de l'école publique qui **en use fréquemment, des fois de façon non contrôlée**, notamment quand elle aborde des sujets extra-curriculaires, au lieu d'épauler les apprenants dans la compréhension, perturbe leur concentration et les empêche de se concentrer sur la compréhension du support sonore.

Ainsi, le **plurilinguisme contribue parfois chez les apprenants à l'évincement de plusieurs difficultés tout en les aidant à avancer dans l'appropriation de la langue.** Or, l'une des enseignantes, semble réticente à cause des directives de la direction de ne pas recourir à l'arabe et l'autre recourt fréquemment aux alternances. Toutes les deux semblent être loin du concept didactique relatif au plurilinguisme, c'est pourquoi nous pouvons conclure que **les enseignantes ne sont pas formées pour appliquer un tel concept dans leur classe.** Enfin, tolérer le recours à la langue première semble **un stratagème intelligent de la part des enseignantes surtout celle du privé contribuant ainsi à débloquer la parole chez les apprenants.**

Après avoir terminé cette synthèse correspondant à l'analyse micro des observations des deux séances de l'oral, nous nous demandons si les deux nouvelles séances choisies pour le gros plan nous réservent des conclusions plus riches, et si elles contribueront à offrir des réponses claires à notre problématique visant l'enseignement de l'oral dans un contexte plurilingue libanais.

4. Gros plans : deux séances particulières

Deux séances particulières vont être sujettes à une analyse en gros plan. Les deux séances choisies nous ont paru représentatives dans la mesure où elles offrent la possibilité de comprendre quelques détails importants de la façon dont se déroule l'enseignement / apprentissage de l'oral au Liban. Le choix de ces deux séances ne s'est pas fait par hasard, une séance dans le secteur public et une dans le secteur privé. Tout en étant représentatives, en quoi sont-elles particulières ?

La première séance du secteur public a été choisie car on y voit particulièrement **les obstacles** qui se manifestent dans une classe libanaise concernant les activités orales. La deuxième séance, celle du secteur privé, met en scène **les efforts et les stratégies** d'une enseignante face aux obstacles rencontrés dans sa classe à propos de l'exploitation d'un document audio-visuel. Nous verrons d'ailleurs que ces stratégies ne sont pas obligatoirement couronnées de succès, ce qui rend leur étude particulièrement intéressante. Nous commençons par la séance observée à l'école publique.

4.1.Séance PuS3 : des obstacles à contourner

Cette séance, d'une durée de 53mn 17 secondes, a été observée le jeudi 14 avril 2013. L'effectif des apprenants était de 20 (un apprenant était absent). L'objectif de cette séance est de développer la compétence narrative dans le domaine de l'écrit et de l'oral. Elle renferme 818 interactions verbales réparties au cours de 4 activités. Nous récapitulons dans le tableau suivant la structure de la séance PuS3 : nous précisons la durée, le nombre d'interactions ainsi que le contenu ou la consigne de chacune des étapes.

Tableau 213 : Structure de la séance PuS3

PuS3/	Interactions / 818 interactions		Durée / 53 mn : 17 sec	Contenu / consigne
Ouverture	1PuS3M- 24PuSrAs		00 mn à 01 :30	Attente d'un apprenant en retard
Activité 1	25 PuS3M à 253 PuS3M		01 :30 mn à 14 :35 [13mn environ] ³⁴⁸	Lecture de la consigne ou sa reformulation (6 fois) « <i>De retour chez lui, D'Artagnan retrouve Planchet. Imaginez leur conversation</i> », rappel des incidents du texte
Activité 2	Phase 1	253 ³⁴⁹ PuS3M à 274 PuS3M	14 :36 à 15 :40 [1mn]	Lecture à 2 reprises le chapeau ³⁵⁰ du texte
	Phase 2	274 PuS3M à 284 PuS3M	15 :41 à 17 :00 [2mn]	Explication du système énonciatif
Activité 3	Phase 1	284 PuS3M à 446 PuS3M	17 :01 à 29 :19 [12mn]	« <i>Qu'est que D'Artagnan va demander à Planchet ? qu'est-ce qu'il va lui dire ?</i> » (il = Planchet)
	Phase 2	446 PuS3M à 750 PuS3M	29 :20 à 47 :44 [18mn]	« <i>Qu'est-ce qu'il va lui répondre D'Artagnan ? qu'est-ce qu'il va lui dire ?</i> »
Activité 4	750 PuS3M à 817PuS3As		47 :45 à 53 :10 [6mn]	« <i>Si vous étiez à la place D'Artagnan vous aimez faire cette aventure ?</i> »
Clôture	818 PuS3M		53 :11-53 :17 [6sec]	Arrêt du cours déclenché par la sonnerie de la cloche et le désintéret des apprenants.

L'activité orale intervient au niveau de la production des apprenants puisque la consigne « *De retour chez lui, D'Artagnan retrouve Planchet. Imaginez leur conversation* » fait référence aux personnages du texte³⁵¹ que les apprenants ont lu précédemment. Cette activité orale doit se réaliser devant la classe. Il s'agit donc pour les apprenants de produire des interactions verbales entre eux et l'enseignante, ce travail en classe vise la compétence dialogale ou l'interaction orale, celle-ci est une des capacités nécessaires à maîtriser dans le texte narratif que ça soit à l'écrit ou à l'oral. Les dialogues imaginés sont improvisés : on verra en analysant la séance que cette activité, qui peut paraître comme très intéressante, se solde finalement par un échec ou un semi échec. Nous allons chercher la raison de cet échec en analysant les obstacles qui ont surgi durant le cours et qui ont entravé le déroulement didactique prévu. De même nous évoquons, face aux

³⁴⁸ Le temps mis entre crochets est approximatif.

³⁴⁹ Parfois l'enseignante dans la même intervention clôture une activité et en lance une autre, c'est pourquoi parfois le numérote de l'interaction se répète.

³⁵⁰ Le chapeau tel qu'il figure dans le livre est : « *Un soir, D'Artagnan entend des bruits bizarres qui proviennent de la chambre au-dessous de la sienne. Il comprend que sa voisine Madame Bonacieux est victime d'une agression* ».

³⁵¹ Le texte aborde l'histoire de D'Artagnan qui entend des bruits provenant de la chambre au-dessous de la sienne, il soupçonne que Mme Bonacieux est victime d'une agression. Il demande à son valet Planchet de courir chercher Athos, Portos et Aramis, 3 mousquetaires, pour venir l'aider. Il prend son épée et descend par la fenêtre en disant à son valet « *Remets les carreaux, balaie le plancher, sors par la porte et cours où je te dis* ». D'Artagnan entre dans l'appartement du maître Bonacieux et combat 4 hommes, ceux-ci sortent effarouchés. D'Artagnan aide Mme Bonacieux, renversée sur son fauteuil et à demi évanouie, elle le remercie de l'avoir sauvée.

obstacles, les stratégies de l'enseignante ainsi que les différents comportements adoptés par la plupart des apprenants dans une telle situation.

4.1.1. Manifestations des obstacles

Plusieurs obstacles empêchent l'aboutissement des objectifs d'apprentissage durant ce cours d'oral. Nous les classons en plusieurs niveaux : structurel, linguistique, didactique, conversationnel et relationnel.

4.1.1.1. Obstacle structurel : activité reculée

En analysant le déroulement des interactions, nous remarquons que l'activité orale posée aux élèves prend du temps à démarrer. Tout d'abord, la phase d'ouverture de la séance s'étend sur 24 interactions durant lesquelles l'enseignante parle d'un sujet actuel tout en attendant l'arrivée d'un retardataire. Ensuite, l'activité 1 est déclenchée par la lecture de la consigne à l'interaction 26 PuS3A14 par un apprenant désigné par l'enseignante :

25PuS3M : جَوَّ **allez-y** ++ (l'enseignante ferme la porte) + ↑ lis la consigne A14

26PuS3A14: de retour chez lui + d'Artagnan re++ retrouve Blanchet + imaginez leur con+v+ ersion.

C'est suite à l'interaction 287PuS3Am (activité 3, après plus de 17 mn) qu'une réponse adéquate est prononcée en arabe dialectal. Cette réponse provient d'un apprenant qui traduit une proposition donnée par l'enseignante :

286PuS3M : ↑ خَصَّصْ أَلْ **car c'est fini** il revient chez lui عَاجَزْ عَ **il est revenu chez lui** +

نَبَدَّ شَبَلْ

↑ **il est entré et il l'a trouvé assis** + شَاحْ مَمَّ شَ **qu'est-ce qu'il va lui dire** + آْ **Oh!** tu reviens vite

287PuS3Am : جَ دَغَشْخْ **tu reviens vite.**

Pourquoi ce recul ? Tout d'abord, l'enseignante, remarquant le silence des apprenants face à la consigne, explique des termes qui figurent dans la consigne, comme « chez lui », « retour », et exécute un retour en arrière. Elle rappelle les péripéties de l'histoire racontée dans le texte de lecture et déjà expliqué :

38 PuS3M : c'est d'Artagnan +++ il retourne chez lui + chez lui où ↑ **c'est-à-dire** ↑

66 PuS3M : pourquoi ↑ + il s'en va à la maison de madame Bonacieux ↑

77 PuS3M : en entendant les bruits bizarres ↑ qu'est-ce qu'il a fait ↑.

Du coup, avec les rappels qui se succèdent, les apprenants oublient la consigne, c'est pourquoi elle se trouve obligée de la rappeler plusieurs fois. A l'interaction 90, elle la met au tableau, et à l'interaction 106, elle demande à un élève de la lire :

90PuS3M : en revenant à sa maison + لا **donc** + pourquoi ↑ je vous demande ↑ + pourquoi d'Artagnan est allé chez madame Bonacieux +++ (l'enseignante écrit au tableau) oui Marianne ↑ + pourquoi d'Artagnan est allé chez Madame Bonacieux ↑ qu'est-ce qu'il va faire ↑
 97PuS3M : oui ++ (l'enseignante écrit au tableau) alors + répète de nouveau la consigne ↓
 Mohammad + qu'est-ce qu'on va travailler ↑
 106 PuS3A17 : imaginez leur conversation.

Les retours en arrière se prolongent, l'enseignante revient au texte et à divers détails : type de texte, paroles citées du texte, durée de la bataille :

198 PuS3M : [...] correspond à quel est le type de ce texte ↑
 199 PuS3As : narratif
 200 PuS3M : contenant un ↑
 201 PuS3As : dialogue
 202 PuS3M : dialogue ++ entre qui et qui ↑
 213 PuS3M : [...] la dernière question ↑ + entre d'Artagnan et xxx c'était quoi ↑ **il lui dit** + qui peut se souvenir qu'est-ce qu'il lui a dit ↑ ++ **il lui dit** remets les carreaux ↑
 214 PuS3Am : remets les carreaux et
 215 PuS3M : et n-
 216 PuS3As : nettoie
 217 PuS3M : nettoie ++ le plancher + sort par la porte ↑.

Après avoir fait ce flash-back, elle décide de revenir à la lecture du chapeau (activité 2) et elle affirme qu'elle veut lire pour s'assurer du système énonciatif adopté dans le texte :

253 PuS3M : **donc** + **maintenant avant de commencer** **il l'interroge de nouveau et lui dit** + **j'ai commis une certaine faute** + le texte + le texte dans le livre est au présent + de narration + **alors on va continuer la conversation au présent** + **car** texte **dit** **ouvrez le livre avant de commencer** + **pour voir dans quel** xxx premier paragraphe narration **commence** comment + ↑ un soir + **allez-y** Abdel Majid **rapidement** ++ **faites vite** Ahmad + Ahmad.

Ainsi, au lieu de pousser ses apprenants vers la création, elle les pousse vers la relecture du texte. Celle-ci est suivie d'une explication concernant le système énonciatif à adopter durant la conversation, consigne qui retarde encore plus l'activité :

274 PuS3M : alors ↑ **au présent** + **il l'interroge de nouveau et lui dit** + il la ↑ bâillonne ils vont l'entraîner + d'Artagnan se... voilà mon épée où est-il ↑ ++ **alors on va continuer notre conversation** + comme si c'est dans le livre ↓ + maintenant + **ne lui dit pas** + **il lui dit** tu reviens: ↑ + **et sûrement** + **il s'adressera à lui** tutoiement

+ **car** d'Artagnan est un personnage principal + **lui** l'héros + **lui** l' le personnage principal + **Blanchet** c'est le personnage second- ↑

De plus, l'illustration³⁵² qui est proposée avec le texte et qui présente 4 mousquetaires avec leur tenue³⁵³ met en lumière un aspect vestimentaire inconnu des Libanais. Cette tenue ne coïncide pas avec la représentation qu'ils peuvent avoir d'un héros. En outre, l'objectif de compréhension de l'écrit est de mettre en relief l'acte d'héroïsme exécuté par D'Artagnan. Or, au Liban, entrer chez une femme seule dans sa maison, même pour la sauver, pourrait ne pas être appréciée, surtout si cette femme est voilée. Enfin, c'est très rare qu'un homme au Liban exécute des travaux ménagers dans une maison, alors que dans le texte, c'est D'Artagnan qui donne ses ordres à son valet, Planchet³⁵⁴, il lui dit : « remets les carreaux, balaie le plancher ». Tout cela peut déclencher des interrogations chez les apprenants qui sont mis face à une nouvelle culture offerte à travers leur manuel scolaire. Découvrir de nouvelles cultures est certainement fructueux, mais « imaginer la conversation » des personnages qui sortent de l'histoire de la France ne semble pas facile, c'est même impossible pour des apprenants libanais.

Donc, ce contexte inconnu, issu d'un passé historique lointain, n'est pas propice à une production en classe de langue. L'enseignante, elle-même, ne semble pas bien informée du contexte historique, elle confond entre Richelieu et le roi Louis XIII:

154PuS3M : ce sont les trois mousquetaires + c'est-à-dire ce sont les trois gardes de Richelieu + **وَمَا لِي بِهِ إِنَّهُ** il y avait roi **أَعْرَافًا** qui s'appelle Richelieu.

Outre l'obstacle culturel, d'autres difficultés apparaissent aux niveaux conversationnel et relationnel.

4.1.1.3.Obstacles sur le plan conversationnel et relationnel

Puisque le déroulement de la séance est entravé comme nous venons de le remarquer, l'enseignante est désorientée : elle réprimande ses apprenants, elle interrompt leurs discours. Plusieurs interventions contiennent des évaluations négatives directes. Cela peut contribuer au fait de bloquer la parole des apprenants et de les mettre dans une situation de marginalisation.

³⁵² Document PuS3D2figure dans l'annexe 3.

³⁵³ Les mousquetaires ont un style vestimentaire stéréotypé. Leur coiffure est longue, avec une moustache et une petite barbe en pointe. Un grand chapeau avec des plumes couronnent leur tête. Au bout d'une casaque aux armes des mousquetaires, se trouve un col de dentelle. Chaussés de lazzarines, des bottes, ils se dressent à l'affût avec un mousquet au bras et une épée à la ceinture.

³⁵⁴ Les apprenants et même l'enseignante en prononçant "Planchet" virent vers le « b », le « p » n'est pas très bien prononcé, il s'approche plutôt d'un « b ».

Après avoir répété et expliqué les péripéties de l'histoire pour pouvoir continuer la conversation, elle pose une question et désire recevoir une réponse convenable. Or, l'apprenant répond de façon erronée, elle s'énerve et lui adresse la parole en arabe, qualifiant sa réponse de « stupide » :

- 241 PuS3M : نَرْتَضِ اِدَّ دَرْدِ suppose que tu t'es parti votre maman va vous envoyer à faire... à chercher quelque chose ++ ↑ elle retourne à la maison elle te trouve + مَن سَحَّ خَطِّسْ نَهْطْ هَرَّعْ أَسْ tout de suite elle te dit + هَرَّعْ أَسْ que crois-tu ↑ qu'est-ce qu'elle va te demander premièrement ↑
- 242 PuS3Am : دَرْدِ وَوَّوَّ où t'étais↑
- 243 PuS3M : وَوَّوَّ وَوَّوَّ وَوَّوَّ mais lui il sait où il était
- 244 PuS3Am : madame madame
- 245 PuS3M : هَرَّعْ أَسْ هَرَّعْ أَسْ ne posez pas des questions stupides ↑.

De plus, après avoir déployé quelques efforts pour pousser ses apprenants à imaginer la conversation, elle donne la parole à un apprenant pour qu'il suggère ce que pourrait répondre D'Artagnan à Planchet. Celui-ci propose une réponse qui prouve qu'il n'a rien compris. Cela va pousser l'enseignante et un autre apprenant à afficher leur gêne :

- 492 PuS3M : un autre ↓ + Hiba ↑+ Hiba ↑
- 493 PuS3Af: pourquoi ne cherche pas les trois mousquetaires ↓
- 494 PuS3As : xxx
- 495 PuS3Am : هَرَّعْ أَسْ هَرَّعْ أَسْ ca fait une heure qu'on répète
- 496 PuS3M : هَرَّعْ أَسْ هَرَّعْ أَسْ Hiba t'es allée où ↑ tu reviens en arrière

Ajoutons que face à une réponse hors sujet prononcée par un apprenant, l'enseignante répète sa réponse, en se moquant de lui, elle hausse la voix en prononçant son prénom et lui reproche son manque de concentration :

- 528 PuS3Af: madame d'Artagnan examinait... ++ un coup d'œil
- 529 PuS3M : هَرَّعْ أَسْ هَرَّعْ أَسْ tu reviens beaucoup en arrière tu ne réfléchis pas + هَرَّعْ أَسْ هَرَّعْ أَسْ où sommes-

Même à la fin de la séance, remarquant qu'un apprenant est distrait et qu'il regarde par la fenêtre, elle lui fait une remarque insinuant par son ton sarcastique que l'apprenant n'est pas intelligent « rien dans ta tête » :

- 804 PuS3M : voilà Nancy + ELLE contemple + elle regarde par la fenêtre + pour voir ce qui se passe dehors ↑ + xxx + هَرَّعْ أَسْ هَرَّعْ أَسْ et après xxx هَرَّعْ أَسْ هَرَّعْ أَسْ tu n'es pas ici, rien dans ta tête.

De ce fait, la relation entre les actants de la classe durant la séance PuS3 vire vers une relation conflictuelle dans la mesure où plusieurs réprimandes sont formulées, où plusieurs évaluations négatives directes sont prononcées :

- 120 PuS3Am : c'est un mousquetaire ↓
- 121 PuS3M : **NON**
- 202 PuS3M : dialogue ++ entre qui et qui ↑
- 203 PuS3As : d'Artagnan et xxx
- 204 PuS3M : **non** s'il vous plaît + ne parlez pas tous ensemble + on va rien comprendre
↓ إذا donc ce texte + انا كما on avait déjà dit est un texte
narratif pourquoi ↑ + parce qu'il répond aux questions suivants + quand +
- 602 PuS3M : qui اهاى يفرى انا باوصت **non** car on nous raconte cela dans le conte + la nuit.

En outre, un autre indice dénote la perte de patience chez l'enseignante PuM, c'est le recours abusif à l'arabe dialectal :

235 PuS3M : **et** la bataille a duré combien de... combien de... ↑ DIX MINUTES ++ ALORS ↑
++ après avoir retourné à la maison + à sa maison + il a trouvé d'Artagnan + ↑ quelle est la
conversation qui se passe entre les deux ↑ + ↑ qu'est-ce qu'il va lui demander ↑ + ↑ **qu'est-ce qu'il**
va lui dire ↑ + ↑ انا ح انا **qu'est-ce qu'il va lui demander** ↑ انا ح انا **qu'est-ce qu'il**
va lui dire ↑ d'Artagnan انا ح انا à à à Blanchet + ↑ qu'est-ce qu'il va lui dire ↑

424 PuS3M : encore ↑ ++ peut-être انا ح انا **il lui a dit** + انا ح انا **peut-être ils n'ont pas** perdu
leurs **épées** + انا ح انا **peut-être ils étaient chez lui et ils ont fait**
quelque chose ↑
+++.

Nous avons remarqué qu'elle jongle entre les langues, elle emploie l'arabe dialectal pour expliquer, éclaircir les idées, traduire, et pour donner des suggestions de réponses aux apprenants. Elle intercale l'arabe dialectal non seulement par termes mais aussi par phrases entières. Dans ses 362 interventions de cette séance, elle emploie l'arabe dialectal dans 146 interactions, **ce qui fait que 40% des interventions de l'enseignante contiennent de l'arabe dialectal.**

Outre les alternances codiques et les réprimandes parfois acérées de l'enseignante soulignant son embarras, celle-ci recourt aussi à un haussement de sa voix, qui est codé dans le corpus par des majuscules. Nous remarquons 11 passages en majuscules en quelques minutes :

221 PuS3M : **chercher Artos Portos Artémis** + alors Blanchet s'en va pour chercher Artos Portos Artémis + ↑ **MAINTENANT** ++ on va continuer ↓ ++ انا ح انا **il dit** continuez leur conversation + c'est-à-dire ++ qu'est ce qui se passe **APRE:S** ↑ +++ en revenant à la maison + d'Artagnan a vu Blanchet dans la maison + ↑ qui peut + me + dire + qu'est ce qui se passe ↑ انا ح انا **c'est-à-dire** que dit d'Artagnan + à ++ Blanchet + ou bien d'Artagnan à Blanchet en revenant à la maison ↑ + on va continuer + **IMAGINEZ** ce qui se passe + ↑ est-ce que ça va bien passer ↑ est-ce qu'il a trouvé les trois mousquetaires ↑ est-ce qu'il n'a pas les trouver ↑

229 PuS3M : d'Artagnan + en revenant + en revenant à la maison ↑ ++ après avoir EFFRAYE les quatre hommes ↑ + il n'a pas tué LES QUATRE HOMMES

231 PuS3M : ↑ D'ARTAGNAN...

233 PuS3M : d'Artagnan n'a-t-il pas chassé les quatre hommes chez MADAME BONACIEUX ↑ 0 et la bataille a duré combien de... combien de... ↑ DIX MINUTES ++ ALORS ↑ ++ après avoir retourné à la maison + à sa maison + il a trouvé d'Artagnan + ↑ quelle est la conversation qui se passe entre les deux ↑ + ↑ qu'est-ce qu'il va lui demander ↑ + ↑ qu'est-ce qu'il va lui dire ↑ + ↑ سَحَّ غَبَّ شُ qu'est-ce qu'il va lui demander ↑ سَحَّ مَّ شُ qu'est-ce qu'il va lui dire ↑ d'Artagnan ي ي ي à à à Blanchet + ↑ qu'est-ce qu'il va lui dire ↑

235 PuS3M : 0 et la bataille a duré combien de... combien de... ↑ DIX MINUTES ++ ALORS ↑ ++ après avoir retourné à la maison + à sa maison + il a trouvé d'Artagnan + ↑ quelle est la conversation qui se passe entre les deux ↑ + ↑ qu'est-ce qu'il va lui demander ↑ + ↑ qu'est-ce qu'il va lui dire ↑ + ↑ سَحَّ غَبَّ شُ qu'est-ce qu'il va lui demander ↑ سَحَّ مَّ شُ qu'est-ce qu'il va lui dire ↑ d'Artagnan ي ي ي à à à Blanchet + ↑ qu'est-ce qu'il va lui dire ↑.

Enfin, au lieu d'épauler les apprenants dans l'expression et la suggestion de leurs réponses pour atteindre l'objectif didactique, elle coupe leur élan, elle crée elle-même un obstacle : elle commente l'expression des apprenants durant leur prise de parole. Nous nous attardons sur l'exemple suivant où l'apprenant en 369 réussit à se mettre dans la peau de Planchet en s'adressant à D'Artagnan :

369 PuS3Am : j'étais... je n'ai pas + passé + pour... + car + j'étais effrayé + à + à toi

370 PuS3M : oui:

372 PuS3Am : لخص عيول

373 PuS3M : + vous savez qu'est-ce qu'il a dit ↑

374 PuS3Am : شُ نذَن رَمَّ يَّ إِيَّ لَّتْ j'ai pas osé réagir + xxx مَّ مَّ مَّ qu'il t'assomme

375 PuS3M : كَذَا سَجَّ ع رَépète ce que tu viens de dire ++ مَّ مَّ مَّ مَّ مَّ مَّ Mdis ela à ta façon Abdel Majid شُ نذَن رَمَّ يَّ qu'est-ce que tu vas dire ↑

376 PuS3A14: شُ نذَن رَمَّ يَّ مَّ مَّ مَّ مَّ j'ai eu peur sur toi parce que...

377PuS3M : مَّ مَّ مَّ مَّ مَّ مَّ j'ai eu peur qu'ils t'assomment et donc je ne suis pas allé + bravo + مَّ مَّ مَّ مَّ مَّ مَّ مَّ مَّ M

encore c'est une très intelligente réponse car avant de partir il allez vous tuer monsieur ↑ vous allez vous tuer monsieur (avec une voix suppliante) + c'est-à-dire il a très + il est très proche pour qui ↑ pour d'Artagnan + مَّ مَّ c'est-à-dire il a peur de ne pas mourir + peut-être il va lui dire +++ (l'enseignante écrit au tableau) مَّ مَّ مَّ مَّ M sûrement ici il va lui dire monsieur ++ je ne vais pas les appeler monsieur + parce que j'ai très peur +++ (l'enseignante écrit au tableau) مَّ مَّ مَّ مَّ M de ne pas vous tuer + - مَّ مَّ مَّ M j'avais beaucoup peur qu'ils te tu-.

L'apprenant après avoir donné une bonne réponse en français (369), explicite sa pensée en arabe (372). Elle l'interrompt pour demander aux apprenants s'ils ont compris (373), puis elle lui demande de répéter (375) et enfin elle formule un long commentaire (377). Et quand elle essaye de reprendre le fil des échanges après l'avoir interrompu et commenté, les apprenants ne participent plus. La première réponse donnée par les apprenants figure à l'interaction 385:

qu'il va lui dire ↑

- 354 PuS3Am : j'ai perdu la rue
 355 PuS3As : j'ai per-

Pourtant, ces marques énonciatives dialogales ne durent pas longtemps, et quand les apprenants commencent à entrer dans le jeu de la conversation en utilisant les caractéristiques du système énonciatif propre au dialogue, l'enseignante apporte elle-même les obstacles en revenant au récit :

- 362 PuS3M : peut-être **il** a rencontré un chien + **il** a eu p-↑
 403 PuS3M : j'ai mal + j'ai mal +++ **il** tombe malade + **il** a eu diarrhée ++ **c'est-à-dire il avait la diarrhée (Rires).**

Les élèves ont alors beaucoup de mal à continuer dans le système énonciatif du dialogue avec l'oscillation effectuée par leur enseignante, tantôt ils sont dans le discours tantôt ils reviennent au récit, imitant de la sorte leur enseignante :

- 447 PuS3Am : **il lui gronde**
 457 PuS3A20: **pourquoi tu parles avec moi** ↑
 470 PuS3Am : **il lui dit ça ne fait rien** ↓
 473 PuS3Am : **il va s'acharner contre lui**

Outre ce mélange dans le système énonciatif, l'enseignante allonge ses interventions, elle répond parfois à des questions qu'elle pose elle-même, ce qui bloque la parole des apprenants:

- 516 PuS3M : **sur le chien + ou bien quand il lui a dit j'ai perdu l'épée**
 + j'ai perdu mon épée + **à ces deux choses il va lui répondre tu es faible je sais ++ et faible et je le sais bien + de plus quand il lui a dit je n'ai pas trouvé personne qu'est-ce qu'il pourrait lui répondre ++**
 377 PuS3M : **j'ai eu peur qu'ils t'assomment et donc je ne suis pas allé + bravo + c'est-à-dire il a très + il est très proche pour qui ↑ pour d'Artagnan + c'est-à-dire il a peur de ne pas mourir + peut-être il va lui dire**
 +++ (l'enseignante écrit au tableau) **sûrement ici il va lui dire monsieur ++ je ne vais pas les appeler monsieur + parce que j'ai très peur +++(l'enseignante écrit au tableau) de ne pas vous tuer + j'avais beaucoup peur qu'ils te tu-↑.**

Après avoir évoqué plusieurs difficultés empêchant l'aboutissement de la tâche, nous allons

aborder le dernier obstacle qui relève du niveau didactique.

4.1.1.5. Obstacles sur le plan didactique

Plusieurs difficultés sont rencontrées par l'enseignante au niveau didactique. Tout d'abord, les questions posées, au lieu de collaborer à la construction du savoir chez les apprenants, aboutissent à une stagnation dans le déroulement didactique, dans la mesure où leur répétition amène à des réponses identiques. PuM pose la même question plusieurs fois et les apprenants répondent automatiquement. Nous citons parmi deux exemples :

- 32 PuS3M : entre d'Artagnan et Blanchet + **طَبِتْ donc** ↑ + est-ce que ↑ ++ **مِمْ يَ لَمَّ** **quand il dit** + de retour chez lui + chez lui c'est-à-dire chez qui ↑ +
- 107 PuS3M : alors ↑ trois parties dans ce texte ↓ + premièrement dans ce sujet ↓ + de **retour chez lui ↑ + chez lui c'est-à-dire ↑**.

L'enseignante répète une question qui vise le cadre spatial. De même, le deuxième exemple cible le lieu où s'est déroulée la bataille entre les agresseurs et D'Artagnan :

- 66 PuS3M : **pourquoi ↑ + il s'en va à la maison de madame Bonacieux ↑**
- 87 PuS3M : passe + n'est-ce pas ↑ + alors ++ **POURQUOI d'Artagnan est allé chez + madame Bonacieux ↑ + POURQUOI ↑**
- 90 PuS3M : en revenant à sa maison + **لَا** donc + pourquoi ↑ je vous demande ↑ + pourquoi d'Artagnan est allé chez madame Bonacieux +++ (l'enseignante écrit au tableau) oui Marianne ↑ + **pourquoi d'Artagnan est allé chez Madame Bonacieux ↑ qu'est-ce qu'il va faire ↑**.

Ainsi, ses interventions répétitives ne favorisent pas la réflexion des apprenants, elle interrompt même leur imagination. De même, dans la majorité des cas, quand un apprenant répond correctement, elle évalue sa réponse par la locution dubitative « peut-être » (46 occurrences soit pour évaluer soit pour expliquer). Cette évaluation, qui indique le doute, n'encourage pas l'apprenant à construire son savoir, ni à avancer. Il reste confus et réticent comme nous allons le voir dans l'exemple suivant :

- 298 PuS3M : **أَوْ غُ أَوْ** **ou bien il lui demande** où sont les trois mousquetaires ↑ + **أَوْ سَحْ أَوْ** **ou bien il va lui dire** ↑ + où sont Artos Portos et Aramis ↑ + tu reviens vite + où sont... + maintenant continuez + qu'est-ce qu'il va lui répondre ↑
- 299 PuS3Am : madame
- 300 PuS3Am : xxx je n'ai...
- 301 PuS3M : peut-être qu'est-ce qu'il va faire ↑ (*l'enseignante imite la voix de Blanchet en train de pleurer*)
- 302 PuS3Am : **أَوْ غُ أَوْ** **il va lui dire je ne sais pas je le jure**
- 303 PuS3M : peut-être +++ **مِنْ مِمْ وَخْ** **que signifie le mot** imaginez.

Pour mieux braquer la lumière sur la démarche didactique suivie par l'enseignante, nous prenons un exemple et nous y étudions l'itinéraire didactique adopté :

- en premier lieu, elle pose la question de départ et obtient deux réponses en arabe de la part de deux apprenants :

446 PuS3M : [...] ++ **طبت donc** qu'est-ce qu'il va lui répondre d'Artagnan ↑ + qu'est-ce qu'il va lui dire ↑ + **هـَـوْ يَـمَـيْ كُـمَـنْ بَـعْـدَ بَـيْـنَـهَـمَـا** après l'avoir entendu dire cela

447 PuS3Am : **مَـنْ بَـعْـدَ بَـيْـنَـهَـمَـا** il lui gronde

448 PuS3Am : **مَـنْ بَـعْـدَ بَـيْـنَـهَـمَـا** il lui dit ça ne fait rien,

- l'enseignante répète la consigne et reçoit 2 réponses incomplètes :

449 PuS3M : **qu'est-ce qu'il va lui dire ↑**

450 PuS3Am : xxx créer

451 PuS3Am : il veut créer,

- elle intercale une information concernant le statut des personnages et le pronom d'adresse qu'ils peuvent utiliser. De même, elle répète la consigne en arabe à laquelle personne ne répond :

452 PuS3M : xxx plusieurs + **سَـحَـوْ كُـبْ نَـوْـسَـ اَـلَـلْ** nous allons avoir plusieurs réponses **أَـلَـلْ** car pour cet exercice + **مَـنْ بَـعْـدَ بَـيْـنَـهَـمَـا** nous avons vu au début qu'il lui parle avec impolitesse + **إِـرَا** donc + **مَـنْ بَـعْـدَ بَـيْـنَـهَـمَـا** peut-être il va lui répondre avec ↑

453 PuS3As : Xxx,

- elle répète de nouveau la consigne en français, s'adresse à un apprenant et l'incite à répondre tout en formulant des reproches, celui-ci répond correctement :

454 PuS3M : **كُـمَـنْ** c'est-à-dire ++ en français + qu'est-ce qu'il va lui dire ↑

455 PuS3Am : xxx

456 PuS3M : oui **MOSTAPHA** ↑ **مَـنْ بَـعْـدَ بَـيْـنَـهَـمَـا** seulement Mostapha + va me répondre + et les **AUTRES** ↑ ++ mais qu'est-ce que vous avez ↑ c'est la PREMIERE HEURE ++ ALORS ↑ réveillez-vous VITE ++ OUI Nancy ↑

457 PuS3A20: **مَـنْ بَـعْـدَ بَـيْـنَـهَـمَـا** pourquoi tu parles avec moi ↑,

- elle traduit en arabe la phrase de l'apprenant dite en français, puis la complète et la commente. Ensuite, elle fait des digressions, elle suggère un exemple du vécu des apprenants, essaye d'impliquer un apprenant en le prenant comme témoin dans l'exemple. Elle suggère une réponse à la question qu'elle a posée, suivie d'une formule vulgaire populaire suscitant le rire :

458 PuS3M : **مَـنْ بَـعْـدَ بَـيْـنَـهَـمَـا** il va lui dire pourquoi tu me parles ↑
comme **مَـنْ بَـعْـدَ بَـيْـنَـهَـمَـا** Ça ↑ + **مَـنْ بَـعْـدَ بَـيْـنَـهَـمَـا** explique-moi

459 PuS3Am : xxx

- 460 PuS3M : **لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ** quand il lui a dit que je ne suis pas allé et **قَالَ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ** que j'ai pris beaucoup de temps... + **وَأَوْجَدْتُ** ou trouvés + **وَأَوْجَدْتُ** ou bien j'ai perdu la rue ++ **قَالَ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ** c'est-à-dire suppose que ta mère t'as envoyé par exemple pour lui acheter quelque chose + **قَالَ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ** et tu t'es revenue en lui disant que le chien m'a effrayée + qu'est-ce qu'elle va te dire ↑ ++ **قَالَ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ** qu'est-ce qu'elle va te dire ↑
- 461 PuS3Am : xxx
- 462 PuS3M : **قَالَ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ** tu es la bienvenue que Dieu t'enterre³⁵⁵ ↓
- 463 PuS3As : (Rires).

Donc, les répétitions, les commentaires et les digressions côtoient l'acheminement didactique de la leçon. Pourtant ce ne sont pas les seuls itinéraires suivis. Parfois elle se contredit, elle donne des propositions concernant le personnage Artos, puis en 666 elle refuse l'idée qu'elle a suggérée elle-même, quand un apprenant l'adopte dans sa réponse :

- 664 PuS3M : **قَالَ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ** il lui avait dit il pourrait lui dire ARTOS il ne peut pas arriver parce qu'il a des enfants ↑ + et il n'aime pas mourir ↑
- 665 PuS3Am : **قَالَ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ** il lui a dit qu'il a eu peur sur lui
- 666 PuS3M : parce qu'il a eu peur ++ **قَالَ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ** mais mais ils sont trois mousquetaires et ils travaillent chez ++ monsieur **قَالَ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ** monsieur x ++ **قَالَ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ** c'est-à-dire ils sont obligés d'arriver + **قَالَ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ** ils sont **قَالَ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ** si tu travaillais **قَالَ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ** chez quelqu'un, est-ce que tu peux lui dire j'ai peur que mes enfant meurent je ne peux pas venir chez vous ↑ ++

Enfin, le dernier obstacle au niveau didactique qui est décelé dans cette séance est celui du passage à l'écrit. Elle semble faire une erreur quand elle repasse à l'écrit, puisque quand elle se met à écrire le dialogue au tableau, du coup, les apprenants vont s'arrêter de prendre la parole :

377PuS3M : **قَالَ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ** j'ai eu peur qu'ils t'assomment et donc je ne suis
+ bravo + **قَالَ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ**
allé pas
قَالَ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ encore c'est une très intelligente réponse car avant de partir il lui a demandé de fermer la fenêtre et la porte et de l'appeler mais ce dernier lui a dit vous allez vous tuer monsieur ↑ vous allez vous tuer monsieur (avec une voix suppliante) + c'est-à-dire il a très + il est très proche pour qui ↑ pour d'Artagnan + **قَالَ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ** c'est-à-dire il a peur de ne pas mourir + peut-être il va lui dire +++ (l'enseignante écrit au tableau) **قَالَ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ** sûrement ici il va lui dire monsieur ++ je ne vais pas les appeler monsieur + parce que j'ai très peur +++ (l'enseignante écrit au tableau) de ne pas vous tuer + ↑ **قَالَ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ لَمَّا قَالَهُ** j'avais beaucoup peur qu'ils te tu-

Elle écrit au tableau 7 phrases³⁵⁶ en deux paragraphes :

³⁵⁵ Expression populaire qui signifie : que Dieu t'enterre parce que tu es fautif.

³⁵⁶ Tout ce qui a été rédigé au tableau figure dans le document PuS3D3 dans l'annexe 3.

- Le premier paragraphe est composé d'une intervention prononcée par D'Artagnan contenant une phrase déclarative et une autre interrogative et 4 réponses de Planchet à la question posée D'Artagnan.
- Le deuxième paragraphe renferme quatre répliques de D'Artagnan comme réponses aux interventions de Planchet.

Même la façon d'organiser l'écrit au tableau n'est pas mise au service du dialogue, car l'enseignante écrit les phrases en deux blocs distincts, elle regroupe les propos de chaque personnage comme s'il s'agissait d'un récit et non d'un dialogue (voir l'annexe 3, PuS3D4).

Ainsi, tous ces obstacles réunis contribuent à créer une ambiance didactique et conversationnelle non propice à la réussite d'une activité d'enseignement/apprentissage d'oral, déjà difficile en elle-même. Pourtant quelques stratégies, pour aider à la réussite, de la part de l'enseignante se manifestent au cours de cette même séance.

4.1.2. Stratégies de l'enseignante

Quelques stratégies communicatives et interactionnelles ainsi que celles qui consistent à soutenir les apprenants pour acquérir le savoir sont décelées chez PuM.

4.1.2.1. Stratégies de communication

Parmi ses stratégies de communication, l'enseignante essaye de gérer la parole et de faire des rétrospections. Elle revient en arrière, comme nous l'avons vu tout au long de l'activité 1. Cette longue étape qui consiste à rappeler aux apprenants des événements qui se sont déroulés dans le récit, renferme plusieurs questions. Ses questions ciblent différents éléments afin de pousser les apprenants à identifier :

- le sens de « chez lui » qui figure dans la consigne,
- le lieu où habitent les personnages : Madame Bonacieux et D'Artagnan,
- la destination D'Artagnan,
- le motif qui a poussé D'Artagnan à quitter la maison et à se diriger vers la maison de Madame Bonacieux,
- la façon avec laquelle D'Artagnan est entré dans la maison de Madame Bonacieux,

- l'identité de Planchet et le sens du terme « valet »,
- le lieu où se trouve Planchet quand D'Artagnan n'était pas à la maison,
- la mission que Planchet devrait accomplir,
- le personnage principal,
- le caractère de D'Artagnan,
- le type de texte,
- les paroles prononcées par D'Artagnan, dans le texte, à Planchet, avant que D'Artagnan ne quitte la maison pour aller sauver Madame Bonacieux,
- la durée de la bataille entre D'Artagnan et les 4 agresseurs.

L'identification de ces éléments par les apprenants est pour elle indispensable pour qu'ils arrivent à agencer leurs idées afin de pouvoir imaginer la conversation demandée. Mais au lieu de faire ce rappel d'affilée, elle y intercale 6 répétitions de la consigne tout en essayant d'amener à chaque fois les apprenants à y répondre, ce qui brouille les pistes.

Ajoutons que l'enseignante PuM essaye de gérer la parole durant son cours : elle désigne celui qui va prendre la parole, elle interroge un apprenant en particulier effectuant une adresse personnelle :

334 PuS3M : **شْن تَرْمِي َجِجْ** **qu'est-ce que tu en penses Hiba** ↑ continue Hiba **شْن تَرْمِي ُ** **que diras-tu** ↑
 73 PuS3M : très bien Mira répète
 152 PuS3M : **oui Elías** ↑.

Pourtant, la façon avec laquelle elle sollicite parfois la participation des apprenants est accompagnée d'une nuance impérative :

34 PuS3M : **celui qui sait lève le doigt** + de retour chez lui + qui est ce qui retourne chez lui ↑ + A13 ↑
 115 PuS3M : qui est Blanchet ↑ qui sait ↑ **celui qui sait qu'il lève le doigt** ↓ + qui est Blanchet ↑ est-ce que c'est le tapis qu'on le met par terre + avec er +
 718 PuS3M : alors + alors + **celui qui sait lève le doigt**.

Enfin, nous remarquons qu'elle impose aux apprenants de répéter :

187 PuS3M : elle est victime d'une agression ↑ + **répète la phrase Nancy**
 182 PuS3M : **répétez la phrase** + une seule +++ Mira
 375 PuS3M : **رَبِّع كَدُ** **répète ce que tu viens de dire** ++ **شْن تَرْمِي ُ** **dis cela à ta façon Abdel Majid** + **شْن تَرْمِي ُ** **qu'est-ce que tu vas dire** ↑.

Cette répétition est susceptible parfois d'attirer l'attention des apprenants sur l'importance des énoncés, mais ne favorise pas la progression dans la construction des idées.

4.1.2.2. Stratégies interactionnelles

Voulant dissiper la confusion et aider les apprenants à comprendre, l'enseignante reformule les notions qui semblent difficiles. Elle explique le sens de « valet » :

- 125 PuS3M : c'est-à-dire le serviteur qui travaille chez d'Artagnan
- 126 PuS3As : d'Artagnan
- 127 PuS3M : d'Artagnan ++ لرا donc c'est un + pauvre home + qui travaille chez d'Artagnan
- 128 PuS3As : gnan
- 129 PuS3M : لرا donc qui est BLANCHET ↑.

Remarquant qu'une apprenante n'a pas compris, elle reprend l'explication et emploie l'arabe en créant une ambiance amicale, tout en se mettant avec elle dans une situation de dialogue imaginé :

- 531PuS3M : mais oublie la leçon + Marianne ++ c'est un NOUVEAU TRAVAIL ça ↑+ كذا كذا nous imaginons qu'il y a deux personnes + انا وانا je te pose la question et c'est à toi de répondre ↑ ++ عجزه il est revenu d'Artagnan pour madame Bonacieux et il a trouvé Blanchet ↑ + انا وانا il l'a trouvé chez lui + انا وانا bien... qu'est-ce qu'il lui a demandé de faire ↑.

De plus, nous remarquons quelques termes appréciatifs dans les interventions de l'enseignante, ce sont des termes évaluatifs relatifs aux réponses correctes des apprenants qui ont répondu aux questions visant les circonstances et les incidents expliqués dans le texte (activités 1 et 2), et ne ciblent pas la conversation orale demandée :

- 167 PuS3M : c'est un homme héros + pourquoi ↑ + qu'est-ce qu'il a fait ↑ + bravo ↑
- 179 PuS3M : bravo + elle est victime de quoi ↑.

Cela concerne les stratégies de communication utilisées par PuM, alors que d'autres stratégies existent aussi dans sa façon de faire la classe.

4.1.2.3. Stratégies de soutien

Durant ce cours de l'oral, nous remarquons quelques interventions étayantes formulées par l'enseignante. Tout d'abord, elle résume les péripéties de l'histoire racontée dans le texte de

lecture:

193 PuS3M : إذا donc d'Artagnan est un héros + il a sauvé madame Bonacieux + parce qu'elle est victime d'une agression ++ quatre hommes vêtus de noir sont arrivés à l'immeuble de madame Bonacieux + voilà + et elle commença à crier ↑ + d'Artagnan s'en va pour la sau- ↑.

De même, elle propose des réponses comme point de départ, elle veut pousser les apprenants à la production :

308 PuS3M : peut-être + بَطَّ لَمْ يَجِدْ بَطَّ لَمْ يَجِدْ بَطَّ لَمْ يَجِدْ **peut-être il y a des gens qui imaginent** + أَلَمْ يَجِدْ **que** il l'a trouvé + personnes il ne l'a pas trouvé + peut-être il a perdu la rue + il n'est pas arrivé chez eux.

Elle propose également des suggestions et demande aux apprenants de les continuer :

298 PuS3M : أَوَّعِ أَوَّعِ **ou bien il lui demande** où sont les trois mousquetaires ↑ + أَوَّعِ **ou bien il va lui dire** ↑ + où sont Artos Portos et Aramis ↑ + tu reviens vite + où sont... + maintenant continuez + qu'est-ce qu'il va lui répondre ↑.

En outre, elle explique le système énonciatif et les pronoms qu'il faut utiliser lors de la conversation :

278 PuS3M : أَوَّعِ **l'autre** + أَوَّعِ **il s'adressera à lui** vouvoisement + d'Artagnan + أَوَّعِ **alors que** Blanchet أَوَّعِ **il va s'adresser à lui** vouvoisement+ أَوَّعِ **car c'est lui** le serviteur أَوَّعِ **de d'Artagnan**+ أَوَّعِ **mais** Blanchet أَوَّعِ **il va s'adresser à lui** tu أَوَّعِ **car** encore أَوَّعِ **on remarque que** + أَوَّعِ **une fois dans le texte** **il lui a dit** tais-toi + أَوَّعِ **il lui dit** imbécile ++ oui ↑.

Elle demande aux apprenants de trouver les caractéristiques de la personnalité, en les amenant à comparer et à réfléchir :

159 PuS3M : أَوَّعِ **et Blanchet** ++ أَوَّعِ **donc** d'après ces personnages + d'après ces DEUX + d'après la leçon de lecture qu'on avait avant ↓ + est-ce que d'Artagnan + et Blanchet se sont les mêmes + personnages principales dans ce texte ↑ أَوَّعِ **c'est-à-dire** + أَوَّعِ **la** personnalité أَوَّعِ **celle de** d'Artagnan + est la même pour Blanchet ↑.

Enfin, nous signalons que plusieurs erreurs commises par les apprenants sont corrigées par l'enseignante. Nous citons à titre d'exemple la précision grammaticale concernant le genre de terme « immeuble » :

49 PuS3Am : une immeuble xxx
 50 PuS3M : dans un immeuble
 51 PuS3As : immeuble
 52 PuS3M : voilà : + dans un grand immeuble + أَوَّعِ **il n'habite pas seul**
 + أَوَّعِ **il habite dans**

Donc, les stratégies de soutien et de communication suivies par l'enseignante apparaissent surtout lors des activités 1 et 2. Elle affiche sa compétence en épaulant ses apprenants dans la

compréhension d'un texte écrit tandis qu'à l'oral, elle se heurte à plusieurs obstacles et elle apparaît démunie de stratégies convenables.

4.1.3. *Comportements des apprenants*

Les apprenants, durant ce cours d'oral, essayent de participer à l'apprentissage, ils essayent de répondre. Mais ils ne posent aucune question et ils n'affichent aucun besoin d'aide, en dépit des obstacles surgis qui dérivent du support, de la formulation de la consigne ainsi que des stratégies adoptées par l'enseignante. Les comportements des apprenants peuvent être classés en 3 rubriques : face à la consigne, face aux interactions de l'enseignante et face à leurs pairs.

4.1.3.1. Comportement face à la consigne

Cette séance d'oral, comme nous l'avons mis en valeur dans le tableau relatif à sa structure, est subdivisée en 4 activités, dont nous rappelons le contenu :

- Activité 1 : rappel des circonstances de l'histoire racontée dans le texte de lecture.
- Activité 2 : lecture du chapeau suivi d'une explication du système énonciatif.
- Activité 3 : conversation imaginée entre deux personnages.
- Activité 4 : réponse personnelle visant l'acte que les apprenants pourraient exécuter s'ils étaient à la place D'Artagnan.

En premier lieu, face à la consigne concernant la lecture, les apprenants lisent sans réticence en dépit des interventions effectuées par PuM pour répéter, pour corriger ou même pour lire parfois à leur place :

- 253 PuS3M : [...] un soir + لََّ **allez-y** Abdel Majid كَبَّغْغْغْ **rapidement ++** لََّ **faites vite** Ahmad + Ahmad
- 254 PuS3A1: un soir xxx
- 255 PuS3M : ↑ à haute voix
- 256 PuS3A1: un soir d'Artagnan entend des bruits bizzér
- 257 PuS3M : bizarres
- 258 PuS3A1: qui provi-ennent de la chambre au-d :
- 259 PuS3M : au-dessous
- 260 PuS3A1: au-dessous de la
- 261 PuS3M : sienne
- 262 PuS3A1: sienne + il comprend + que + la voisine
- 263 PuS3M : que sa voisine Madame Bonacieux
- 264 PuS3A1: est
- 265 PuS3M : est victime d'une agression + répète + répète Eh Jessy.

En second lieu, la réticence ainsi que le silence sont déclenchés par les consignes des activités 3 et 4, nous recensons 75 interactions inaudibles et incompréhensibles (xxx) et 11 interventions contenant « eh », interjection qui dénote l'hésitation des apprenants :

- 380 PuS3M : + oui + peut-être + وَبِأَيِّ **encore** + لَوْلَا **peut-être il lui avait dit** je ne suis pas allé monsieur + (avec la même voix suppliante) parce que j'ai eu peur de ne pas vous tuer + وَجَدْتُ خَفَّفَ بِهِ دَنَا مَمْلُوه **j'avais peur que quelqu'un te tue** ++ oui + encore
- 381 PuS3Am : Eh
- 382 PuS3M : مَا قَوْلُكَ **qu'est-ce qu'il croit qu'il va lui dire** ↑
- 383 PuS3Am : xxx.

Pour mettre en lumière les différents comportements que pourrait déclencher une consigne, nous allons analyser l'exemple suivant :

- 284 PuS3M : ↑ voilà + maintenant + vous allez me dire + **qu'est-ce que d'Artagnan va demander à Blanchet** ↑ + **qu'est-ce qu'il va lui dire** ↑ +++
- 285 PuS3Am : xxx
- 286 PuS3M : **أَنَّ خُصَّصَ** ↑ **car c'est fini** il revient chez lui عَجِبَ عِزَّ **il est revenu chez lui** + **نَبَدَ شَبَدًا لِهَكْدَا** **il est entré et il l'a trouvé assis** + سَمِعَ مَمْلُوه **qu'est-ce va lui dire** + **أه!** tu reviens vite
- 287 PuS3Am : **تَوَجَّهْ نَاعَ شَكِخْ** **tu reviens vite**
- 288 PuS3M : tu reviens vite ↓ ++ **où est Artos Portos et Aramis** ↑
- 289 PuS3Am : xxx
- 290 PuS3M : **بِئْسَ نَبْرَ رَبِّ هَجَّوْ** **il ne l'a pas envoyé les chercher** ↑
- 291 PuS3As : oui
- 292 PuS3M : voilà ++ **إِذَا** **donc** qu'est-ce qu'il va lui dire ↑
- 293 PuS3Am : **où est Artos + Portos et Aramis** ↑
- 294 PuS3M : **سَمِعَ غَاوَّ** **n'est-ce pas cela qu'il va lui demander** ↑ + tu reviens vite + où sont + Artos + Portos + et Arami:s ↑ + **n'est-ce pas** ↑ + **répète Mohammad** + **qu'est-ce qu'il va lui dire** ↑
- 295 PuS3A17: Eh + où est... + où est Artos + Po... Potos + et Aramis ↑.

- La consigne formulée à l'intervention 384 déclenche une réaction de mutisme chez les apprenants.
- Puis l'apprenant, à l'interaction 287, traduit en arabe dialectal une suggestion proposée par l'enseignante à l'interaction 286. Celle-ci répète la réponse en traduction française et demande une question à l'interaction 288.
- De nouveau, les apprenants sont acculés au silence à l'interaction 289 ou à des balbutiements incompréhensibles.
- L'enseignante voulant éclaircir la notion pose une question en arabe à l'interaction 290 et les apprenants répondent automatiquement par un « oui » à l'interaction 291.

- Un apprenant à l'interaction 293 répète la phrase de l'enseignante prononcée à l'interaction 288, alors qu'à l'interaction 294 l'enseignante impose la répétition à un apprenant, celui-ci balbutie en la répétant à l'interaction 295.

Nous voyons que la consigne pour une activité d'interaction orale déclenche un mutisme chez les apprenants ainsi qu'une confusion qui les accule à la répétition et aux alternances codiques.

La diaphonie acquiert une place également, elle apparaît entre les apprenants eux-mêmes, ils se répètent fréquemment :

- 356 PuS3M : je... j'ai per- + je perds la rue + ضَيِّدَ الطَّنَّكِ **que j'ai perdu la rue**
 ٠٠٠ **ici** + peut-être + وَجَّاهَ **il y a plusieurs réponses ++**
 (l'enseignante écrit au tableau) la rue + أَوْ **ou bien** + شَيْ غَيْرَ d'autres
 réponses possibles ↑ **peut-être il a rencontré un** ↑
- 357 PuS3Am : **وت chien**
- 358 PuS3As : **وت chien chien**
- 359 PuS3Am : chien.

Ajoutons que la co-locution est employée par les apprenants qui sont amenés à compléter l'énoncé de l'enseignante :

- 361 PuS3As : un chien rencontré un chien
- 362 PuS3M : peut-être il a rencontré un chien + **il a eu p-↑**
- 363 PuS3As : **peur**
- 364 PuS3M : voilà ++ je ne suis pas allée +++ pourquoi ↑
- 365 PuS3Am : car
- 366 PuS3M : un chien **m'a effra- ↑**
- 367 PuS3As : **-yé.**

Donc, face à la consigne, **les apprenants sont réticents, hésitants, répètent les paroles de leur enseignante ou de leurs pairs et parfois complètent les énoncés de leur enseignante, quand ils y sont invités.**

4.1.3.2. Comportement face aux interactions de l'enseignante

L'analyse des interactions verbales de cette séance PuS3 met en lumière plusieurs comportements adoptés par les apprenants face aux interventions de l'enseignante. Pour s'adresser à leur enseignante, ils optent pour le terme d'adresse « madame » (45 récurrences). Or cette apostrophe fréquemment employée n'est pas suivie d'une réponse :

- 317 PuS3Am: madame
 313 PuS3Am: madame.

De plus, les apprenants recourent à l'arabe, suite à la demande de leur enseignante :

- 375 PuS3M : رَبِّع كَذَا **répète ce que tu viens de dire ++** بِنَدْن رَمَلْ شِبَابِيْنَا زَبْ بِنَدْن رَمَلْ
 لَلْ **dis cela à ta façon Abdel Majid +** شَبْ نَدْن رَمَلْ **qu'est-ce que tu**
vas dire ↑.

Puis elle leur demande de ne pas employer l'arabe, elle leur impose de recourir au français plusieurs fois :

- 430 PuS3M : **c'est-à-dire** qu'est-ce qu'on peut dire en français ↑
 454 PuS3M : **c'est-à-dire ++** en français + qu'est-ce qu'il va lui dire ↑
 478 PuS3M : **c'est-à-dire +** en français + **BRAVO +** مَوَّوْمَ مَوَّوْمَ شَبْ شَبْ **!**
qu'est-ce qu'il lui dira éventuellement
 525 PuS3M : **oui** en français + oui ↑
 650 PuS3M : essayer de parler en français ↓ + même si vous allez faire des fautes + moi
 je corrige ↓ + peut-être il va lui dire quoi ↑.

Cette oscillation entre le permis et l'interdit concernant le recours à l'arabe dialectal ne fait que laisser les apprenants perplexes.

En outre, devant une évaluation positive, les apprenants prennent parfois le risque de répondre. Nous recensons plusieurs termes appréciatifs dans les interactions verbales suivantes (activité 1), qui sont susceptibles de déclencher des prises de parole chez eux :

- 165 PuS3M : c'est un homme courageux + fort
 166 PuS3Am : héros
 167 PuS3M : c'est un homme héros + pourquoi ↑ + qu'est-ce qu'il a fait ↑ **+ bravo ↑**
 168 PuS3Am : **car**
 169 PuS3M : **bravo**
 170 PuS3Am : **car il a est...**
 172 PuS3M : car il
 173 PuS3Am : **il... sauvé madame Bonacieux**
 174 PuS3M : **bravo ↑** car il sauvait madame Bonacieux ↑ n'est-ce pas ↑ pourquoi il a sauvé
 ↑ ↑ + qu'est-ce qu'elle a madame Bonacieux ↑ + elle est victime de quoi ↑
 175 PuS3Am : xxx
 176 PuS3As : bruit ++
 177 PuS3Am : **les bruits**
 178 PuS3As **d'une agression**
 179 PuS3M : **bravo** + elle est victime de quoi ↑
 180 PuS3As **d'une agression.**

Donc, nous constatons que les **évaluations positives de la part de l'enseignante encouragent les apprenants à participer, en revanche les évaluations négatives bloquent leur parole et les rendent réticents et silencieux.**

4.1.3.3. Apprenants face à leurs pairs

Durant cette séance PuS3, les apprenants se trouvent dans une situation où la communication est majoritairement verticale. C'est l'enseignante qui pose les questions et les apprenants sont amenés à y répondre. Ils reçoivent les directives, écoutent les questions et essaient de participer. Nous détectons pourtant deux situations où les apprenants interagissent. A la première situation, c'est un apprenant qui fait une remarque à son pair quand ce dernier propose une réponse erronée :

- 492 PuS3M : un autre ↓ + Hiba ↑+ Hiba ↑
493 PuS3Af: pourquoi ne cherche pas les trois mousquetaires ↓
494 PuS3As : xxx
495 PuS3Am : **ص من بس ٥٥ ع بدخ ca fait une heure qu'on répète.**

La deuxième situation est celle qui correspond aux rires partagés entre eux, à la suite des interventions de leur enseignante. Celle-ci recourt à des formules populaires ou à des exemples que les apprenants trouvent bizarres. Nous citons l'exemple de la diarrhée :

- 403 PuS3M : soudain ↑ j'ai mal + j'ai mal +++ il tombe malade + **أجر il a eu diarrhée ++**
٥ ش ٥ ش ٥ ش c'est-à-dire il avait la diarrhée (*Rires*)
404 PuS3As : (*Rires*)
405 PuS3M : il a un diarrhée peut-ETRE + oui xxx **شى بدو ٥ م qu'est-ce qu'il va lui dire ↑**
++ ou bien + soudain ++ monsieur + après votre arrivée ++ alors ++ soudain
+ je me sens malade.

Donc, nous pouvons dire que, malgré les diverses difficultés, les apprenants essaient de participer, ils ne sont pas paresseux, ils affichent une bonne volonté pour apprendre et ils utilisent même la voie du plurilinguisme pour pouvoir participer et répondre.

4.1.4. *Conclusion : gros plan de la séance PuS3*

Cette séance nous donne un exemple authentique des obstacles qui peuvent surgir au sein d'un cours de l'oral dans une école publique au Liban. L'échec de cette séance PuS3 ne dérive pas de la faiblesse à l'oral des apprenants qui ont donné une vingtaine de réponses correctes dont la moitié était en français mais il provient, plutôt comme le montre l'analyse des interactions verbales, de l'outil du travail et des gestes professionnels mal maîtrisés de la part de l'enseignante.

Tout d'abord, **l'aspect culturel du texte** (histoire de la France sous la royauté) ne constitue pas un stimulant à la créativité des apprenants ni à celle de l'enseignante non plus. Alors que **le verbe consigne « imaginez »** induit les apprenants en erreur, c'est un dialogue inséré dans un récit qui pourrait être sujet d'une activité à l'écrit. Or, à l'oral la consigne aurait dû être « jouez la scène » exigeant un jeu de rôle. Et de cette façon, les actants de la classe auraient pu éviter les oscillations abusives entre les langues ainsi que le mélange entre les systèmes énonciatifs.

En outre, **l'oral est une activité qui doit être planifiée et préparée**. Le retour en arrière prolongé, les réponses retardées à la consigne, les informations historiques non pertinentes de l'enseignante, ses hésitations face au système énonciatif à adopter ainsi que la lecture du chapeau prouvent, tous réunis, que l'enseignante n'est pas prête à affronter une telle consigne, ni une telle activité orale traitant un tel contexte culturel.

Les compétences orales conversationnelles visées dans cette séance n'ont pas pu être développées. L'enseignante, pourtant elle aussi de bonne volonté, n'apparaît pas apte à faire face aux obstacles qui surgissent. Son comportement durant son cours et vis-à-vis des apprenants démontre **qu'elle est démunie de quelques gestes professionnels notamment, ceux qui concernent l'ajustement**. Elle n'a pas pu ajuster la consigne, voire imposer une modalité de travail susceptible de favoriser la conversation exigée. Elle a recours à la répétition, aux commentaires et même à l'écrit quand elle explique l'activité. Elle recourt au plurilinguisme pour aider les apprenants à comprendre mais parfois elle se contredit en l'interdisant par la suite. Enfin, nous constatons qu'elle a poussé ses apprenants à recourir aux deux **mouvements, dépendant et contraignant, du style communicatif** tout au long de la séance. **Elle n'a pas pu favoriser leur prise de parole** ni les éloigner de la confusion et de la réticence.

4.2.Séance PrS7: décevante et innovante

La séance PrS7 a été observée à l'école privée le 21 mai 2013, à la fin de l'année scolaire. Elle concerne le visionnement d'une séquence filmique de durée de 1mn : 23sec (extrait du film « Sound of music »), et la durée de cette séance est de 40 mn. L'enseignante PrM s'aventure dans une nouvelle activité: c'est la première fois qu'elle anime une activité orale exploitant une image mobile. Pourtant comme nous l'avons vu dans l'analyse des manuels, le livre scolaire

adopté à l'école privée contient pour chaque thème traité une séquence filmique. Ajoutons que cette séance s'est déroulée dans un local, amphithéâtre en gradin, qui se trouve dans un autre bâtiment de l'école. Les apprenants, pour y accéder, ont dû traverser le couloir qui longe les classes d'EB7, le bureau du responsable du cycle complémentaire, le préau, un 2^{ème} couloir qui longe les classes d'EB8 et d'EB9, le bureau du responsable du cycle secondaire et le préau du cycle secondaire. Ils ont aussi descendu deux escaliers (11 marches chacun) et passé par un couloir devant les laboratoires des disciplines scientifiques avant d'y entrer.

Nous avons choisi cette séance pour deux raisons. La première, est que l'enseignante y est innovante, elle aborde un type de support non exploité auparavant dans sa classe; la deuxième raison est que sur le plan de l'activité, un semi-échec caractérise cette séance parce que les apprenants n'entrent pas dans le jeu de rôle proposé. L'enseignante essaye d'improviser une consigne, celle-ci ne réussit pas. Pour ces deux phénomènes conjugués qui rendent cette séance intéressante, nous allons étudier les gestes professionnels de l'enseignante, les attitudes des apprenants, les stratégies de l'enseignante face aux difficultés surgies et enfin l'origine de cet échec.

Avant d'entamer l'analyse de cette séance d'oral, nous présentons, dans le tableau suivant, la structure de la séance, les différentes activités animées durant ce cours, ainsi que leur durée et leur contenu :

Tableau 214 : Structure de la séance PrS7

PrS7/ interactions	642	Nombre d'interactions	Durée	Contenu ou consigne
Ouverture		1PrS7M à 4 PrS7M ³⁵⁷	00 à 30 secondes	Lancement du thème « la famille »
Activité 1		4 PrS7M à 37 PrS7M	31 sec à 04 : 20 [4mn] ³⁵⁸	Annonce l'activité, 1 ^{er} visionnement de la séquence et sensibilisation.
Activité 2		38 PrS7M à 139 PrS7M	04 :21 à 11 :46 [7mn]	2ème visionnement de la séquence, travail individuel de l'exercice de la fiche ³⁵⁹ « chasser l'intrus », puis mise en commun pour la correction.
Activité 3	Phase 1	139 PrS7M - 196 PrS7M	11 : 47 à 17 :00 [6mn]	3ème et 4 ^{ème} visionnement, travail individuel des 5 questions de la fiche.
	Phase 2	196 PrS7M à 239 PrS7M	17 mn à 19 :30 [2mn]	Correction de la question : « Comment le père se comporte-t-il avec ses enfants ? ».

³⁵⁷ Parfois dans la même interaction, l'enseignante clôture une activité et en lance une autre, c'est pourquoi le nombre d'interaction est cité 2 fois.

³⁵⁸ Approximativement.

³⁵⁹ Fiche qui figure dans l'annexe 4, PrS7D1.

	Phase 3	239 PrS7M à 255 PrS7Am	19 :31 à 20 : 30 [1mn]	Correction de la question : « existe-t-il un dialogue entre le père et ses enfants « »
	Phase 4	256 PrS7M à 269 PrS7M	20 : 31 à 21 : 40[1mn]	Correction de la question : « Quel instrument utilise-t-il pour se communiquer ? ».
	Phase 5	269 PrS7M à 376 PrS7M	21 :41 à 25 :00 [4mn]	Correction de la question : « Quelle punition reçoit la petite fille désobéissante ? ».
	Phase 6	376 PrS7M à 431 PrS7As	25 :01 à 27 :10 [2mn]	Correction de la question : « Quelle fut la réaction de la jeune femme ? ».
Activité 4		432 PrS7M à 495 PrS7As	27 :11 à 30 : 10 [3mn]	Question personnelle improvisée : « existe-t-il une bonne relation entre vous et vos parents ? ».
Activité 5		496 PrS7M à 639 PrS7M	30 :11 à 38 :28 [8mn]	4 ^{ème} visionnement, consigne improvisée d'un jeu de rôle, « imaginez le dialogue entre la nourrice et les enfants ».
Clôture		639 PrS7M à 642 PrS7As	38 : 29 à 40 mn [2mn]	Sortie en ordre après avoir rangé leurs affaires.

4.2.1. Gestes professionnels de l'enseignante

Plusieurs gestes professionnels apparaissent à travers les actes de parole exécutés par l'enseignante PrM tout le long de cette séance d'oral. Nous constatons le recours, de sa part, à des gestes langagiers, des gestes éthiques, des gestes évaluatifs ainsi qu'à des gestes relatifs à la mise en scène du savoir.

4.2.1.1. Les gestes langagiers

L'enseignante a organisé son cours selon un cheminement didactique en 3 étapes. Celles-ci figurent dans la fiche³⁶⁰ distribuée aux apprenants. Cette fiche renferme 3 rubriques intitulées : 1^{er} visionnement, 2^{ème} visionnement et 3^{ème} visionnement. A chaque rubrique correspond une série de questions (3 à 5 questions) qui constituent les différentes activités de cette séance. Afin d'organiser son cours, elle annonce les différentes activités aux apprenants :

- 39 PrS7M : **J' allez-y ++** on a VU... + voyons ALORS la première partie
40 PrS7m : madame xxx
41 PrS7M : **J' allez-y +** vous allez répondre ICI ++ à la première PARTIE + aux questions +++
139 PrS7M : **J' allez-y + J' allez-y +** on va faire la deuxième... DEUXIEME PARTIE
376 PrS7M : BON ↑ + D'ACCORD ↑ + ON PASSE A LA QUESTION SUIVANTE ↑ ++ la question cinq + ALLEZ-Y Charbel .

En outre, elle distribue les tours de parole, elle désigne l'apprenant qui doit répondre et essaye en même temps de gérer la classe :

³⁶⁰ Le document PrS7D1 figure dans l'annexe 4.

386 PrS7M : le SIFFLET + pour APPELER + les enfants +++ A3 ↑ + oui ↑
206 PrS7M : on LEVE la main + qui a trouvé d'autres réponses ↑ ++ oui Alex.

Son souci d'impliquer les apprenants et de solliciter leurs réponses apparaît à plusieurs reprises.

Elle les incite à ajouter des notions et à s'exprimer :

243 PrS7M : très bien ++Georgio + tu as une autre réponse ↑ oui ↑
365 PrS7M : cette xxx d'une façon DIFFERENTE ++ Sarkis + tu VEUX DIRE QUELQUE
CHOSE ↑

376 PrS7M : BON ↑ + D'ACCORD ↑ + ON PASSE A LA QUESTION SUIVANTE ↑ ++ la
question cinq + ALLEZ-Y Charbel.

Elle formule ses consignes d'une manière claire, notamment pour les activités 1, 2 et 3 qu'elle a préparées sur sa fiche (les activités 4 et 5 sont improvisées) :

226 PrS7M : je n'ai pas encore terminé la question +++ qu'est ce qui MANQUE dans la
RELATION entre le père et ses enfants ↑

231 PrS7M : à quoi SERT le dialogue entre... dans la famille ↑.

Nous constatons que multiples sont les gestes langagiers employés par l'enseignante. Pourtant ce ne sont pas les seuls gestes professionnels qu'elle manifeste au cours de cette séance.

4.2.1.2. Les gestes de mise en scène du savoir

Ayant comme but de relier l'activité intellectuelle aux enjeux didactiques visés, les gestes de mises en scène du savoir apparaissent constamment chez l'enseignante. Elle recourt plusieurs fois à des explications lexicales introduisant des SPA, des séquences potentiellement acquisitionnelles :

45 PrS7M : oui + vous savez c'est quoi un ingénieur ↑
46 PrS7Am : xxx
47 PrS7M : c'est celui qui construit le PLAN de la maison + c'est un ↑ ++ c'est
un ingénieur oui
48 PrS7Am : xxx uniforme
49 PrS7M : c'est-à-dire il porte l'UNIFORME du COLLEGE
50 PrS7Am : costume ☹️ c'est-à-dire
51 PrS7M : oui + le costume
59 PrS7Am : madame des haillons c'est quoi ↑ des haillons
60 PrS7M : haillons + ☹️ c'est-à-dire + les habits en haillons ☹️ c'est-à-dire
les habits déchirés.

L'enseignante épaula ses apprenants quand ils se heurtent à un obstacle lexical, elle leur offre des séquences à focalisation métalinguistique. Elle se base par exemple sur la dérivation, comme nous allons le voir dans l'exemple suivant, pour expliquer le sens de « sifflement » :

- 153 PrS7Am : sifflement↑
 154 PrS7M : quel est le verbe qui dérive de sifflement
 155 PrS7As : siffler
 156 PrS7M : siffler + l'instrument ↑ c'est le ↑
 157 PrS7As : xxx
 158 PrS7Am : sifflet.

De plus, elle recourt également au plurilinguisme pour expliquer le terme « nourrice », expression plus connue en anglais chez les apprenants:

- 64 PrS7As : madame xxx **nourrice**↑
 66 PrS7M : [...] + **c'est une personne qui vient élever les enfants lorsque leur mère est absente** + oui ↑
 67 PrS7Am : xxx
 68 PrS7M : comme une **baby-sitter.**

Remarquant la confusion chez les apprenants entre le sens de « nourrice » et « servante », elle s'attarde et explicite les notions :

- 107 PrS7Am : madame madame madame↑ **servante**↑
 108 PrS7M : **est-ce qu'elle va faire les travaux ménagers** ↑ + **est-ce qu'elle va nettoyer la maison** ↑ + n'est-ce pas ↑
 109 PrS7Am : madame + servante + **أَلْ وَبِذَنْ كُنْ رَسَالِصَ** **car elle les fait danser**
 110 PrS7As : (*Rires*)
 111 PrS7M : bon ++ **quand je dis UNE SERVANTE + c'est-à-dire + elle s'occupe du MENAGE**
 112 PrS7Am : femme de ménage
 113 PrS7M : comme une femme de MENAGE + très bien.

Nous relevons également sa stratégie professionnelle et ses interventions étayantes. Elle répète les réponses correctes de ses apprenants et elle enrichit leur répertoire langagier en ajoutant un synonyme, un terme nouveau, comme nous le remarquons dans l'exemple ci-dessous :

- 319 PrS7M : [...]... + comment elle a regardé son PERE ↑
 320 PrS7As : avec xxx
 321 PrS7Am : féro-cité
 322 PrS7As : avec féro-cité
 323 PrS7Am : avec féro-ci-té xxx
 324 PrS7M : **avec féro-cité +++ avec DEDAIN** + aussi + si vous voulez + comme SI

l'expression + le regard DES YEUX montrent QUOI ↑

En outre, elle les invite à réfléchir sur le comportement de la nourrice quand celle-ci refuse d'être appelée par le sifflet :

- 394 PrS7M : et comment + aussi + elle va être TRAITEE + comment il va se comporter avec elle + Léa ↑
395 PrS7A9 : elle était contre cette idée
396 PrS7M : elle était contre cette idée ++ tu peux éclaircir un peu quelle est l'IDEE ↑
397 PrS7As : l'idée de siffler xxx
403 PrS7M : donc elle n'accepte pas qu'elle soit traitée de la même ↑.

Signalons aussi que son objectif est d'amener les apprenants à justifier leurs réponses et à réfléchir. Elle ajoute des questions qui ne figurent pas dans la fiche. A titre d'exemple, après avoir répondu à la question fermée « existe-t-il un dialogue entre le père et ses enfants ? », les apprenants sont invités à répondre aux questions improvisées de l'enseignante comme « qu'est-ce qui manque dans la relation ? » et « à quoi sert le dialogue ? » et auxquelles ils répondent de façon satisfaisante :

- 224 PrS7M : qu'est ce qui manque alors à ces enfants ↑ ++ comme RELATION
225 PrS7Am : la parole
228 PrS7Am : le dialogue
229 PrS7M : OUI: ↑
230 PrS7Am : le dialogue
231 PrS7M : à quoi SERT le dialogue entre... dans la famille ↑
233 PrS7As : madame madame↑ parler
237 PrS7M : ça aide à se comprendre + à mieux comprendre xxx
238 PrS7Am : ++ communiquer
241 PrS7Am : اَلْمَسْئَلَةُ اَلْمُتَوَسَّطَةُ اَلْمَسْئَلَةُ اَلْمَسْئَلَةُ اَلْمَسْئَلَةُ à résoudre les problèmes xx
242 PrS7M : à résoudre les problèmes de la famille.

Ainsi, l'enseignante se base sur les propos des apprenants pour favoriser la co-construction du savoir et les épauler dans le développement de leur répertoire langagier.

4.2.1.3. Les gestes éthiques

L'enseignante répète les réponses de ses apprenants et ajoute des termes appréciatifs. Cette stratégie valorise la réponse de l'apprenant et le motive pour prendre la parole une deuxième fois :

- 206 PrS7M : on LEVE la main + qui a trouvé d'autres réponses ↑ ++ oui Alex
207 PrS7A3 : avec férocité
208 PrS7M : avec FEROCITE + bon + tu as utilisé le mot féroce + oui +
209 PrS7Am : avec dur-été
210 PrS7M : avec dur
211 PrS7Am : il est dur + très dur

- 212 PrS7M : il est DU:R + très bien
 213 PrS7Af : madame
 214 PrS7M : xxx ++ oui ↑
 215 PrS7Af : sévère
 216 PrS7M : il est SEVERE avec ses enfants + OUI:

De même, nous remarquons qu'elle évite d'imposer ses propres avis, elle les invite à décider avec elle en ce qui concerne le nombre de visionnements de la séquence filmée :

- 28 PrS7M : vous n'avez pas encore une idée + vous voulez qu'on visionne encore une fois ↑.

Cette marge de liberté apparait également quand elle ne choisit pas l'apprenant qui va répondre à la question, elle leur donne l'initiative de se proposer pour répondre :

- 98 PrS7M : capitaine + TRES bien + elle lui nomme capitaine ↓ ++ bon + جُؤ
allez-y + DEUXIEMEMENT + qui va faire la DEUXIEME partie ↑
xxx.

De plus, elle leur demande avec respect s'ils veulent ajouter une idée :

- 430 PrS7M : elle est contre... elle est contre son comportement + comme tout cela + d'accord ++ bon + vous voulez ajouter quelque chose ↑ + donner votre avis à propos de ce PERE ↑

Enfin, elle veille à ce que tout le monde soit prêt pour la correction, elle attend les retardataires :

- 77 PrS7Am : qui n'a pas fini la PREMIERE PARTIE ↑ ++ Boulos + tu n'as pas fini ↑ +
 78 PrS7Am : xxx
 79 PrS7M : جُؤ **allez-y + dépêche-toi ↑.**

Ses gestes mettent l'accent sur le respect qu'elle porte à ses apprenants et de quelle manière respectueuse elle se comporte avec eux.

4.2.1.4. Les gestes évaluatifs

Plusieurs voies sont suivies par l'enseignante PrM pour évaluer les apprenants. Elle recourt à la répétition appréciative et à une évaluation positive directe. Elle répète la réponse de l'apprenant pour l'encourager, nous la voyons satisfaite des réponses de ses apprenants qui ont donné les caractéristiques du comportement du père envers ses enfants :

- 206 PrS7M : [...] ++ oui Alex
 207 PrS7A3 : avec férocité
 208 PrS7M : avec FEROCITE + bon + tu as utilisé le mot féroce + oui +
 209 PrS7Am: avec dur-été
 210 PrS7M : avec dur
 211 PrS7Am : il est dur + très dur
 212 PrS7M : il est DU:R + très bien.

En outre, elle utilise des termes appréciatifs, comme « oui » (une trentaine de fois) , « bravo » (5 occurrences) et « très bien » (18 occurrences) :

243 PrS7M : très bien ++Georgio + tu as une autre réponse ↑ oui ↑.

Cette évaluation positive contribue à encourager les apprenants à participer durant ce cours d'oral. Nous allons voir durant cette séance si les apprenants, d'après leurs attitudes, profitent de la liberté offerte par leur enseignante.

4.2.2. Attitudes des apprenants

Etant dans un lieu non fréquenté quotidiennement pour les séances de français et croyant qu'ils sont venus voir un film, les apprenants se comportent comme s'ils étaient dans une activité ludique. Ils participent à l'apprentissage notamment au début de la séance, puis ils deviennent agités et turbulents et prennent à la légère les activités qui exigent de l'interaction et de la production orales.

4.2.2.1. Participation à l'apprentissage

L'intérêt des apprenants à l'apprentissage se manifeste au début de la séance, quand ils demandent des explications lexicales. Ils interrogent l'enseignante sur le sens de plusieurs termes comme : « uniforme, officier, haillon, servante, nourrice ». Nous citons un exemple :

59 PrS7Am : madame des haillons c'est quoi ↑ des haillons
60 PrS7M : haillons + **قوله** c'est-à-dire + les habits en haillons **قوله** c'est-à-dire les habits déchirés.

En outre, lors de la correction de l'activité 3, ils réussissent à donner des réponses non seulement correctes mais qui reflètent aussi leur compétence d'analyse. Ils répondent aux questions improvisées par l'enseignante sur le champ et qui ne figurent pas dans la fiche qui leur a été distribuée :

226 PrS7M : [...] +++ qu'est ce qui MANQUE dans la RELATION entre le père et ses enfants ↑
227 PrS7Am : **La parole**
228 PrS7Am : **le dialogue**
229 PrS7M : OUI: ↑
230 PrS7Am : le dialogue
231 PrS7M : à quoi SERT le dialogue entre... dans la famille ↑
232 PrS7Am : madame madame madame ↑
233 PrS7As : madame madame ↑ **parler**
234 PrS7M : ON LEVE la main + entre les enfants et les parents ↑
235 PrS7As : madame madame

236	PrS7As :	Madame xxx comprendre
237	PrS7M :	<u>OUI ça aide à se comprendre + à mieux comprendre xxx</u>
238	PrS7Am :	++ communiquer
239	PrS7M :	A24 ↑++ A22 je n'ai pas entendu ++ à + mieux + se communiquer + d'accord + bravo + deuxième question
240	PrS7Am :	madame madame madame madame
241	PrS7Am :	اَلْمَدَامَةُ اَلْمَدَامَةُ اَلْمَدَامَةُ اَلْمَدَامَةُ à résoudre les problèmes xx
242	PrS7M :	à résoudre les problèmes de la famille.

Nous remarquons que les réponses données par les apprenants relatives à l'intérêt du dialogue en famille sont convenables « *parler, comprendre, communiquer et résoudre les problèmes (en arabe dialectal)* ». Mais nous constatons aussi que la classe commence à s'agiter :

- plusieurs mots sont en majuscules reflétant le ton haut adopté par l'enseignante,
- les termes d'adresse « madame » (12 fois),
- et les deux remarques que l'enseignante formule « on lève la main » et « je n'ai pas entendu ».

4.2.2.2. Indiscipline et désintérêt

Les apprenants qui semblent être intéressés par l'exercice « chasser l'intrus » (activité 2), commencent à s'agiter lors de l'activité 3. Celle-ci consiste à travailler individuellement et à répondre par écrit à la deuxième catégorie des questions (2^{ème} visionnement). En travaillant (phase 1), ils commencent à hausser la voix et à parler ensemble et même à rire :

191	PrS7As :	xxx (<i>Ils parlent ensemble en haussant la voix</i>)
192	PrS7M :	d'accord ++ اَللّٰهُمَّ اَللّٰهُمَّ اَللّٰهُمَّ اَللّٰهُمَّ allez-y ++ ON VA VOIR + un petit PEU +++ oui ↑ +++
193	PrS7AS :	OUI
194	PrS7Am :	madame il ne s'appelle pas capitaine xxx
195	PrS7Am :	اَلْمَدَامَةُ اَلْمَدَامَةُ اَلْمَدَامَةُ c'est son nom (<i>Rires</i>)
196	PrS7M :	+ d'accord ++ اَللّٰهُمَّ اَللّٰهُمَّ allez-y + première question
197	PrS7Am :	mada:me
198	PrS7M :	allez-y Anthony + oui ↑
199	PrS7A25 :	comment le père + se compor-te-t-il + avec ses enfants ↑.

Au fur et à mesure que le cours progresse, ils deviennent turbulents et bavards, dépassant même les limites par rapport à la culture scolaire libanaise. Nous récapitulons les indices qui démontrent leur attitude tumultueuse dans le tableau suivant, notamment lors des activités 4 et 5 qui sont axées sur une question personnelle et sur un jeu de rôle :

Tableau 215 : Indices d'agitation des apprenants durant la séance PrS7

	Rires	Phrases qui signalent l'agitation	Réponses inaudibles xxx	Apostrophe « madame »
Activité 4 (432 PrS7M à 508)	1fois	« <i>Apprenants parlent à haute voix</i> », « <i>beaucoup de bruits</i> », « <i>Les apprenants parlent en même temps à voix haute</i> ».	32 occurrences.	17 occurrences.
Activité 5 (509 PrS7M à 638)	12 fois	« <i>cris des apprenants qui veulent répondre</i> », « <i>beaucoup de bruit et d'agitation</i> » (répétée 3 fois), « <i>bruits</i> », « <i>bavardages</i> ».	47 occurrences.	26 occurrences.

Nous constatons que les apprenants affichent une attitude nonchalante : à l'activité 5, nous recensons 12 fois des moments de rire. De plus, les apprenants apostrophent leur enseignante pour répondre, ils bavardent entre eux, ils parlent tous ensemble, de sorte que plusieurs interventions sont incompréhensibles. Tout cela donne une image chaotique à cette séance d'oral animée à l'école privée où les questions improvisées qui sont à la base des activités 4 et 5 ne sont pas prises au sérieux par les apprenants.

Enfin, nous signalons que l'enseignante, à l'activité 5, au lieu de suivre la fiche et de poser les questions qui appartiennent à la catégorie du 3^{ème} visionnement, propose un jeu de dialogue difficile : une conversation entre la nourrice et les enfants. En effet, les apprenants font beaucoup de bruit, la séance est agitée avec une dominance des bruits inaudibles provenant des chuchotements, de leurs apartés et de leur agitation.

4.2.3. *Stratégies et difficultés de l'enseignante*

Animant une séance d'oral autour d'une séquence filmique, l'enseignante se heurte ainsi à plusieurs obstacles qu'elle n'arrive pas à contourner. Ces difficultés dérivent de son incapacité d'intervenir sur le déroulement des activités, ce qui signifie un manque au niveau des gestes professionnels d'ajustement. Sans toutefois oublier que plusieurs malaises côtoient également son acheminement didactique durant ce cours d'oral.

4.2.3.1. Absence des gestes d'ajustement

Tout d'abord, nous remarquons que la phase d'ouverture est courte : elle aurait pu prendre son temps pour expliquer le déroulement puisque c'est la première fois qu'elle lance une activité basée sur une séquence filmique :

4 PrS7M : donc ++ comme c'est le troisième trimestre + nous allons commencer alors + le nouveau thème + qui a pour titre + la FAMILLE ++ alors + aujourd'hui + nous allons voir ++ un travail oral ++ une séquence filmique ++ sur laquelle + comme d'habitude + il y a un travail + pas en groupe + chacun SEU:L + INDIVIDUELLEMENT +++ en classe après + nous ferons un lancement ++ comme on a l'habitude de le faire + une introduction au module + avec recherche + et tout ça ++ bon + **مَآلَاف** **maintenant** ++ premièrement + nous allons VOIR + un premier visionnement + vous allez voir le film + il y a une séquence filmique ++ avoir une idée de quoi il s'agit ++ ensuite + on passe au travail sérieux ++ après chaque visionnement + il y a une partie + à travailler ++ clair ↑ ++.

La question posée par l'apprenant lui demandant le sens de visionnement prouve que c'est la première fois qu'elle anime une séance avec un tel support, elle n'avait pas prévu que les apprenants seraient déstabilisés :

- 6 PrS7Am : xxx visionnement **مَآلَاف** **c'est-à-dire** ↑
7 PrS7M : **مَآلَاف** **c'est-à-dire** ↑ + on va VOIR + on arrête + et on répond aux questions qui sont posées ++ clair ↑ + tout le monde a maintenant une idée comment on va faire le travail ↑.

Or, au lieu de s'attarder pour lui éclaircir la démarche elle lui répond rapidement. Elle a aussi essayé d'intervenir sur le déroulement de l'activité en ajoutant des questions lors de la correction, mais cela n'a pas réussi. En outre, elle modifie la question qui figure dans la fiche « Imaginez le dialogue qui a eu lieu entre le père et ses enfants » par un autre jeu de rôle :

509 PrS7M : ALORS ↑ + c'est quoi le dialogue entre... + qui a eu lieu entre le PERE et la jeune femme + **مَآلَاف** **moi** j'avais l'intention que ça soit SILENCIEUX: + xxx il faut pouvoir imaginer +++ ALORS + on peut CHANGER + imaginez: le dialogue qui va AVOIR lieu entre la JEUNE FEMME et les ENFANTS.

Ce changement au niveau de la consigne ne l'aide pas à intéresser les apprenants ou à les impliquer. Au contraire, cette modification improvisée devient une source d'indiscipline et d'agitation puisque organiser un jeu de rôle entre 7 personnages, les enfants et la nourrice, n'est pas faisable avec de jeunes adolescents turbulents.

4.2.3.2. Signes de malaise

Plusieurs signes de malaise apparaissent ainsi dans les comportements et les discours de l'enseignante. Elle hausse la voix, nous le voyons car plusieurs termes sont transcrits en majuscule dans ses interventions :

509 PrS7M : ALORS ↑ + c'est quoi le dialogue entre... + qui a eu lieu entre le PERE et la jeune femme + **مَـوِي** moi j'avais l'intention que ça soit SILENCIEUX: + xxx il faut pouvoir imaginer +++ ALORS + on peut CHANGER + imaginez: le dialo:gue qui va AVOIR lieu entre la JEUNE FEMME et les ENFANTS

De plus, face à l'agitation de sa classe, elle ne recourt pas à des gestes de contrôle mais elle laisse bavarder et rire ses apprenants sans les arrêter d'une manière ferme. C'est pourquoi à la fin, quand elle essaye de maîtriser sa classe et de la calmer, ses essais n'aboutissent pas même quand elle recourt au verbal ainsi qu'au paraverbal :

478 PrS7M : les parents alors xxx
479 PrS7As : xxx
480 PrS7Am : **مَـوِي** mais madame ↑ xxx (*beaucoup de bruit*)
481 PrS7M : Andy ↑ + Andy ↑ + **مَـوِي** allez-y + tu veux xxx
482 PrS7As : xxx
483 PrS7M : **hey ↑ hey ↑ hey ↑** ++ bon +++ vous avez xxx
484 PrS7As : xxx
485 PrS7Am : madame xxx
486 PrS7As : xxx
487 PrS7Am : madame xxx
488 PrS7As : xxx
489 PrS7Am : madame
490 PrS7M : **ok +++ c'est TRES bien**
491 PrS7Am : **مَـوِي** oui madame **مَـوِي** vraiment xxx
492 PrS7Am : xxx
493 PrS7M : xxx
494 PrS7Am : madame **مَـوِي** moi le plus xxx
495 PrS7As : xxx
496 PrS7M : xxx
497 PrS7Am : madame xxx
498 PrS7As : xxx
499 PrS7M : **chchch** silence +++.

Enfin, face au désordre, elle n'arrive pas à se concentrer, elle oublie d'annoncer le dernier visionnement, remarquant le chaos qui domine dans sa classe : certains apprenants essayent de l'aider pour apaiser la classe imitant son geste « chchch » alors que d'autres parlent en aparté dans les interactions 501 et 502, critiquant ceux qui veulent travailler avec l'enseignante :

496 PrS7M : xxx
497 PrS7Am : madame xxx
498 PrS7As : xxx

- 499 PrS7M : Chchch ++++
 500 PrSAs : Chchch
Quatrième visionnement de la séquence
- 501 PrS7Am : كُصِتْ il s'est énervé
 502 PrS7Am : كُصِتْ اَلْهَوْمِ اَلْهَوْمِ s'est énervé
 503 PrS7Am: xxx
 504 PrS7As: xxx
 505 PrS7M : ALORS + ici + pour la question UN +.

En outre, ce malaise se traduit par un leitmotiv qui apparaît dans ses interventions et qui est l'alternance codique « جُ اَللِيز-ي » qui se répète 40 fois. Cet emploi presque mécanique et mal maîtrisé est utilisé pour inciter les apprenants au travail, à prendre la parole mais aussi à les calmer :

572 PrS7M : TRAVAIL SERIEUX ++ جُ اَللِيز-ي .

Ainsi, l'agitation de la classe et les consignes mal adaptées aux besoins et aux savoirs des apprenants bouleversent la démarche didactique de l'enseignante durant ce cours d'oral et l'acculent à une situation d'échec.

4.2.4. Origines de l'échec

Cet échec provient de la progression défailante du cours ainsi que de plusieurs maladresses didactiques visibles à travers l'analyse.

4.2.4.1. Progression défailante

En premier lieu, les consignes posées ne favorisent pas le développement langagier des apprenants. Pourtant l'enseignante a fait un effort personnel en préparant sa leçon puisqu'elle propose des exercices qui ne figurent pas dans le manuel scolaire. Mais elle en maîtrise mal le déroulement. L'exercice³⁶¹ (activité 2) qui consiste à chasser l'intrus, en dépit des mots nouveaux qui s'y trouvent, est rapidement fait. Or l'enseignante lui accorde 7 minutes (tableau 214).

³⁶¹« Chassez l'intrus : 1. Le père est : un médecin, un ingénieur, un officier. 2. La jeune femme est : la mère, la nourrice, la servante. 3. Les enfants s'habillent à la mode, d'un uniforme, des haillons. 4. Le père a : 5 garçons et 2 filles, 5 filles et 2 garçons, 4 filles et 4 garçons. 5. la famille habite dans : un château, une ferme, une humble cabane ».

En deuxième lieu, les 5 questions³⁶² sur lesquelles est axée l'activité 3 sont des questions fermées et ne méritent pas les 16 mn accordées pour les faire et les corriger, car si l'apprenant ressent que l'activité demandée est simple, il renonce au travail et se concentre sur les bavardages avec ses amis. Il adopte la même attitude si les activités sont difficiles, c'est pourquoi la zone proximale de développement doit être respectée.

Ajoutons que la question personnelle, posée à l'interaction 432 et qui constitue l'activité 4 n'aboutit pas :

432 PrS7M : Est-ce que vos parents se comportent avec vous ↑.

En dernier lieu, la consigne formulée par l'enseignante « imaginez » pour un jeu de rôle, ne peut pas créer des conditions de réussite et n'aident pas l'apprenant non plus à jouer la scène :

509 PrS7M : [...] + imaginez: le dialogue qui va AVOIR lieu entre la JEUNE FEMME et les ENFANTS.

Quand elle essaye de faciliter la consigne « imaginez », elle l'explique rapidement en se basant sur la dérivation, qui n'est pas obligatoirement une aide pour des non-natifs :

511 PrS7M : APRES + après le départ du PERE + quel dialogue va avoir lieu entre la FEMME et les ENFANTS ↑

512 PrS7As : xxx

513 PrS7M : جُوزِ **allez-y** + IMAGINEZ + xxx imagination.

Alors, les différentes activités ne respectent pas la zone proximale de développement des apprenants ni par le degré de difficulté des questions ni par le temps de travail consacré à chacune d'entre elles. Sans négliger que parfois la consigne elle-même ne contribue pas à débloquent la parole des apprenants ni à les inciter à agir par une interaction orale ou une production orale.

4.2.4.2. Maladresses didactiques

L'enseignante, dès le début du cours, commet une maladresse didactique en déclarant que le travail sérieux consiste à répondre aux reléguant au deuxième plan le visionnement de la séquence :

³⁶² « 1. Comment le père se comporte-t-il avec ses enfants ? 2. Existe-t-il un dialogue entre le père et ses enfants ? 3. Quel instrument utilise-t-il pour se communiquer ? 4. Quelle punition reçoit la petite fille désobéissante ? 5. Quelle fut la réaction de la jeune femme ? ».

4PrS7M : donc ++ comme c'est le troisième trimestre + nous allons commencer alors + le nouveau thème + qui a pour titre + la FAMILLE ++ alors + aujourd'hui + nous allons voir ++ un travail oral ++ une séquence filmique ++ sur laquelle + comme d'habitude + il y a un travail + pas en groupe + chacun SEU:L + INDIVIDUELLEMENT +++ en classe après + nous ferons un lancement ++ comme on a l'habitude de le faire + une introduction au module + avec recherche + et tout ça ++ bon + **الآن maintenant** ++ **premièrement** + nous allons VOIR + un premier visionnement + vous allez voir le film + il y a une séquence filmique ++ avoir une idée de quoi il s'agit ++ ensuite + on passe au travail sérieux ++ après chaque visionnement + il y a une partie à travailler ++ clair ↑ ++.

Une deuxième maladresse didactique est visible quand l'enseignante déclare que ce travail ne sera pas noté :

9 PrS7M : **الآن allez-y** on va commencer alors + la première fois + **c'est pas très noté**: regardez: ↑ ++ ayez une idée: ↑ + sur ++ Eh + le contenu +.

La troisième maladresse commise est le changement de consigne relative au jeu de rôle. Au lieu de suivre la fiche où elle a proposé un jeu de rôle impliquant deux apprenants pour jouer le dialogue qui pourrait se réaliser entre la nourrice et le père, elle change radicalement de consigne. Elle suggère un jeu de rôle mettant en scène 6 enfants avec leur nourrice, ce qui semble difficilement réalisable comme nous allons le voir dans l'exemple suivant. Quand elle dit « si vous voulez, on peut jouer la scène » à l'interaction 517, nous remarquons ce qui se passe :

518 PrS7Am : madame xxx
 519 PrS7As : xxx
 520 PrS7Am : أنا moi أنا moi أنا moi أنا moi
 521 PrS7As : xxx
 522 PrS7Am : madame xxx
 523 PrS7Am : madame أنا moi أنا moi (les cris des apprenants qui veulent répondre)
 524 PrS7As : madame ↑ madame ↑
 525 PrS7As : xxx (beaucoup de bruit et d'agitation)
 526 PrS7Am : أخ des frères ++ أخ des frères
 527 PrS7Am : madame madame
 528 PrS7As : xxx
 542 PrS7M : cinq filles + 2 garçons + n'est-ce pas **شوشوشوش silence** (l'enseignante applaudit pour faire signe aux élèves de ne pas faire du bruit) ALORS

Les apprenants crient pour avoir un rôle à jouer car elle n'a pas désigné les acteurs. Face à ce bruit déconcertant pour les apprenants ainsi que pour l'enseignante, elle essaye malgré tout de faire jouer la scène, elle hausse la voix, elle explique : en vain. Les apprenants paralysent tout avancement de la séance et l'enseignante réagit comme ci-dessous, où elle demande le silence « chchhc » puis mécaniquement les invite au travail « allez-y », malgré le désordre qui domine :

561 PrS7M : bon + je vais préparer un peu la scène +++ la NOURRI:CE + elle vient

NOUVELLEMENT à la maison: + elle n'a pas encore fait la CONNAISSANCE +
oui: + des enfants ++ elle a seulement fait la connaissance xxx la FAÇON du PERE
+ bon ++ mets-toi à sa place ++ tu es la NOURRICE + tu viens ELEVER des
enfants + ils n'ont pas de MERE + alors + imagine un peu ++ Eh + fais le dialogue

562 PrS7Am : madame ٱَأَؤُؤؤؤؤؤؤؤ laissez-moi jouer ce rôle

563 PrS7As : xxx

564 PrS7A14 elle... elle...elle a connu xxx

565 PrS7M : ٱَأ non + chchch + + ٱَأ allez-y .

Enfin, la dernière maladresse se manifeste lors du jeu de rôle quand les apprenants n'arrivent pas à se mettre dans la peau des personnages, c'est elle qui va jouer le rôle de la nourrice. C'est ainsi que les maladroites commises jointes à la progression défailante de cette scène contribuent à son échec.

4.2.5. Conclusion : gros plan de la séance PrS7

En dépit de **l'innovation que l'enseignante PrM** de l'école privée a voulu ajouter à sa séance d'oral en y introduisant une séquence filmique, **les activités proposées ainsi que les attitudes des apprenants sont décevantes** et font glisser le parcours didactique vers l'échec. Tout d'abord, **la décision de l'enseignante de viser le développement de plusieurs compétences orales** dans une seule séance paraît une stratégie trop ambitieuse : réception orale, interaction et production orales.

De surcroît, **la liberté accordée aux apprenants n'a pas été dosée**, car ils ont franchi les limites permises dans un cours, en recourant aux bavardages et aux rires. **Cette liberté de parole** dont jouissent les apprenants de l'école privée devrait être un atout favorisant leur apprentissage *via* l'expression, mais elle devient **un empêchement durant cette séance, tout en empêchant la construction du savoir**. De plus, **cette turbulence en classe déconcerte l'enseignante. Cela la rend démunie des gestes professionnels** dont elle a sans doute l'habitude et la prive de la possibilité de sauver son cours du chaos.

Enfin, même si la planification de la séance est faite, même si les activités sont élaborées, **les consignes ne répondent pourtant pas aux besoins réels des apprenants qu'elle a mal évalués** et ne leur permettent pas d'enrichir leur répertoire langagier. Ils n'ont appris que quelques termes nouveaux après avoir travaillé l'exercice (le premier de la séance) qui leur demande de chasser l'intrus. Le reste de la séance est dominé par **les bruits et les bavardages**.

Tout cela nous amène à conclure **que l'enseignement de l'oral impose à l'enseignant d'être muni de multiples gestes professionnels maîtrisés, sinon les obstacles peuvent surgir de toute part** surtout si les apprenants sont aptes à saisir chaque faille didactique pour la combler par des apartés et du chaos.

4.3. Comparaison et commentaires des deux séances mises en gros plans

L'analyse en gros plan des deux séances choisies nous a procuré plusieurs éléments relatifs à l'enseignement / apprentissage de l'oral au Liban, dans les deux secteurs éducatifs : privé et public. Tout d'abord, nous mettons en relief les points similaires qui apparaissent dans les deux terrains d'investigation puis nous terminons par les points divergents qui les caractérisent. **L'enseignement/ apprentissage de l'oral au Liban est exposé à plusieurs difficultés qui empêchent le développement de ses compétences en milieu scolaire.** Cela provient de plusieurs raisons :

- **planification** insuffisante des séances,
- **démarche didactique peu consciente,**
- **improvisation face à des situations imprévues,**
- **formulation ambiguë des consignes,**
- **recours à l'écrit mal articulé avec l'oral,**
- **gestes professionnels de l'oral peu connus,**
- **mauvaise connaissance de la zone proximale de développement** chez les apprenants pour l'oral.

Nous remarquons que toutes ces remarques correspondent au travail de l'enseignante. Dans les deux terrains, malgré leurs différentes stratégies d'aide, de soutien et en dépit de leurs interventions étayantes, les deux enseignantes sont victimes à peu près des mêmes obstacles, comme nous venons de le mentionner. Pourtant elles font un usage différent du plurilinguisme :

- l'enseignante de l'école publique utilise des alternances codiques à tort et à travers, à tous les moments de la séance. Elle explique, elle traduit, elle pose des questions, elle suggère des réponses, elle évalue, elle donne un commentaire personnel et elle introduit des sujets paracurriculaires.

- L'enseignante de l'école privée recourt rarement aux alternances pour expliquer, alors qu'elle recourt fréquemment à des termes continuateurs du discours favorisant l'enchaînement.

Dans les deux cas, **le plurilinguisme, comme concept didactique, ne constitue pas un itinéraire pour l'enseignement de l'oral**. Or, les apprenants **l'utilisent spontanément pour apprendre et pour maintenir la communication** quand ce recours leur est permis en classe. **La principale différence décelée** après cette analyse en gros plan entre les deux séances, réside dans **les supports adoptés à l'oral dans les deux écoles ainsi que dans les attitudes des apprenants** qui diffèrent d'un terrain à l'autre. Les deux manuels **suggèrent peu d'activités orales**, celles-ci se limitent parfois à 1 ou 2 exercices. **Le support à l'école publique offre une situation culturelle assez fermée** pour les apprenants, alors que celui de l'école privée leur procure **une ouverture vers le monde culturel cinématographique**.

De surcroît, une deuxième divergence apparaît au niveau des attitudes des apprenants. **A l'école publique, les apprenants ont d'importantes lacunes linguistiques** mais adoptent **une attitude sérieuse de travail**. Ils sont réceptifs, ils répètent, ils sont attentifs, leurs paroles sont réticentes mais ils affichent la volonté de s'améliorer. Tandis que **les apprenants de l'école privée jouissent d'une liberté de parole**, posent des questions, font des commentaires, suscitent le rire, discutent en aparté, participent à l'apprentissage mais **prennent à la légère les activités orales et la parole de l'enseignante**. Nous pouvons poser la question suivante : est-ce que la société ou le milieu social laisse ses empreintes sur le caractère des apprenants, ou est-ce le régime institutionnel éducatif ?

Le secteur public prône la discipline comme règle, les apprenants paraissent soumis aux règlements, alors que le secteur privé laisse l'apprenant jouir d'une marge de liberté car il est le client roi dans une école qui vise non seulement le niveau intellectuel, culturel et linguistique mais aussi le profit économique. Nous nous trouvons donc ici devant des différences non seulement didactiques mais de classes sociales.

Mais ce qui ressort surtout de ces analyses c'est que le meilleur chemin à adopter pour favoriser, le développement de l'oral, c'est la **formation solide des enseignants à l'oral**. Celle-ci serait susceptible d'épauler les enseignants dans leur préparation didactique, dans leurs gestes

professionnels et dans la formulation des consignes, ainsi que dans la façon de gérer la classe face à tous les événements qui peuvent survenir en classe de langue de façon impromptue. Sans oublier que **le concept de plurilinguisme** doit prendre sa place dans ces formations pour être appliqué à bon escient et favoriser l'enseignement / apprentissage de l'oral. De cette façon, même si le manuel ne répond pas à toutes les aspirations espérées, les enseignantes, formées, arriveront à réussir leur cours.

5. Synthèse comparative globale au niveau des observations de classe

Nos observations de classe nous offrent des données riches en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au Liban. Nous allons récapituler dans le tableau suivant les éléments qui nous aident à vérifier la validité ou la non validité de nos sous-hypothèses :

Tableau 216 : Eléments qui caractérisent les séances de l'oral animées dans les deux écoles

	Ecole publique	Ecole privée
Modalité de travail	Collectif et individuel	Collectif, individuel, en binôme et en groupe (sous-groupe)
Place de l'écrit	Place privilégiée (tableau et fiches)	Place privilégiée (tableau et fiches)
Nature de la communication	Communication inégale	Communication qui frôle l'égalité
Sens de la communication	Verticale	Verticale et horizontale
Supports	Fabriqués et parfois inaccessibles culturellement aux apprenants Consignes non pertinentes Sources de malaises si l'enseignante varie un support	Authentiques et variés Consignes non pertinentes Sources de malaises si l'enseignante varie une activité
Comportements et attitudes des apprenants	Apprenants réceptifs : répétition, réponses conditionnées, réponses en chœur Apprenants dépendants et sérieux Participation timide à l'apprentissage	Apprenants actifs : interprétation, questionnement, commentaire, détopicalisation Apprenants autonomes Participation active à l'apprentissage Comportement indiscipliné parfois
Gestes professionnels et stratégies de l'enseignante	Stratégie traditionnelle d'enseignement Non maîtrise de quelques gestes professionnels (gestes éthiques, de mise en scène du savoir) Manque des gestes d'ajustement Parole dominante Posture de contrôleur	Stratégie innovante Manque des gestes d'ajustement Parole sécurisante et valorisante Posture de talonneur
Evaluation	Evaluation parfois négative qui bloque la prise de paroles chez les apprenants	Evaluation positive et négative (minoritaire) sans blocage de la participation des apprenants
Plurilinguisme	L'enseignante : usage fréquent à tout moment de la séance Apprenant : moyen pour s'exprimer, traduire et demander de l'aide	L'enseignante : usage modéré pour piloter son discours Apprenant : moyen pour s'exprimer, traduire et demander de l'aide

Rappelons-nous de la première sous-hypothèse 1 : « La pratique de l'oral, en langue française, en classe d'EB7 (5^{ème}) au Liban est marquée par divers paramètres qui varient selon le milieu familial et social :

- Communication inégale
- Stratégies traditionnelles de l'oral
- Difficultés à varier et/ou à exploiter les documents sources de l'oral ».

Nous constatons que notre 1^{ère} sous-hypothèse est confirmée, puisque la pratique de l'oral dans les deux secteurs présente des caractéristiques non similaires au **niveau de la communication instaurée en classe**. Celle-ci s'approche de **l'égalité** entre les actants de l'école privée alors qu'au sein de la classe de l'école publique, **elle s'en éloigne**. De plus, **les stratégies adoptées en classe lors de l'enseignement / apprentissage de l'oral par l'enseignante de l'école publique sont traditionnelles**. Pourtant, malgré son recours à l'écrit, l'enseignante de l'école privée essaye de s'éloigner des stratégies traditionnelles **grâce à ses gestes professionnels, à ses actes de parole et à sa posture de talonneur**. Enfin, exploiter et varier des supports sources pour l'oral a pu déclencher chez les deux enseignantes des **complications susceptibles de conduire l'opération didactique parfois vers l'échec**.

En outre, **la 3^{ème} sous-hypothèse** : « Le plurilinguisme, et notamment le recours à l'arabe libanais, constituerait une bonne solution en classe de langue et il varierait suivant que l'établissement est public et privé » est **partiellement confirmée**. Le plurilinguisme **constitue une bonne solution pour les apprenants** parce qu'ils ont pu s'exprimer, répondre, demander de l'aide et communiquer leurs avis lors du cours. Or, **son usage fréquent et anarchique de la part de l'enseignante à l'école publique** ne semble pas tout le temps fructueux et ne semble pas constituer une voie efficace pour l'enseignement / apprentissage de l'oral. Quant à l'enseignante de l'école privée, même si elle accepte le plurilinguisme dans son cours, **elle ne le considère pas comme une voie à adopter puisqu'elle n'applique pas didactiquement ce concept**.

Donc, plusieurs entraves empêchent le développement des compétences orales dans le milieu scolaire au Liban. C'est pourquoi, après cette analyse ciblant l'enseignement / apprentissage de

l'oral dans un contexte plurilingue, penser à concevoir un itinéraire didactique basé sur le concept didactique du plurilinguisme est susceptible d'aider les enseignants durant le cours d'oral. Le chapitre 2 de la synthèse des résultats abordera l'utilisation didactique du concept du plurilinguisme comme une solution non seulement pour l'enseignement / apprentissage des langues mais aussi comme moyen pour réduire les disparités sociales qui apparaissent dans le contexte libanais. De même, le dernier chapitre de cette même partie d'analyse sera consacré aux propositions de formation des enseignants dans le contexte libanais.

PARTIE 2 : SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

La section II de notre présente recherche est vouée à l'analyse du corpus est composée de deux parties. Dans la partie 1, nous avons analysé chaque volet du corpus ainsi que les supports de l'oral puisés des manuels scolaires ou ajoutés par les enseignantes. Il nous reste à rassembler dans cette partie 2 nos résultats de façon à mettre en perspective les éléments les plus saillants en croisant les résultats des divers corpus (chapitre 1), pour mettre en lumière la place du plurilinguisme dans le contexte scolaire et social ainsi que la pluralité sociale décelée dans le contexte libanais (chapitre 2), répondre à nos questions de départ et valider ou pas nos hypothèses (chapitre 3). Par ailleurs, cette partie 2 débouche sur un 4^{ème} chapitre qui constitue l'aboutissement de notre recherche. Dans ce chapitre, nous allons tracer quelques pistes pour un itinéraire de formation pour les enseignants au Liban, afin de leur donner une culture de l'oral, prévenir quelques obstacles dans son enseignement, défricher donc le terrain pour un enseignement de l'oral adapté à leur contexte plurilingue d'un côté, et aux exigences didactiques de l'enseignement de l'oral d'un autre côté.

CHAPITRE 1 : Croisement des résultats des divers corpus

Notre corpus, complexe, est reproduit dans les 7 annexes du volume d'annexes. Les 2 premières renferment la transcription des entretiens des enquêtés de l'école publique (corpus 1) et de l'école privée (corpus 2). Les annexes 4 et 5 renferment la transcription des observations des cours d'oral à l'école publique (corpus 3) et à l'école privée (corpus 4). Alors que les annexes 5 et 6 correspondent aux fiches langagières remplies par les apprenants de l'école publique (corpus 5) et ceux de l'école privée (corpus 6). L'annexe 7, contient entre autres, des documents sélectionnés dans les manuels scolaires sur lesquels nous nous sommes attardée dans l'analyse.

Dans ce chapitre, nous envisageons de croiser tout d'abord les résultats des fiches langagières et ceux des entretiens semi-directifs afin de mettre en lumière le cachet socio-culturel qui caractérise chaque terrain d'enquête. Puis dans un deuxième temps, nous allons mettre en relief les synthèses relatives aux manuels, aux observations des séances de l'oral et aux entretiens pour en tirer des conclusions didactiques quant aux des pratiques de l'oral en classe.

1. Le cachet socio-culturel

L'analyse des fiches langagières (annexes 5 et 6) confirme la pertinence de l'approche comparative car on a vraiment affaire à deux publics très différents : le privé et le public. Ces deux populations d'apprenants correspondent à deux catégories sociales dont les différences socio-culturelles ont des conséquences sur les attitudes face à l'école, face aux apprentissages en général et face aux langues en particulier. Nous abordons dans un premier temps la répercussion du niveau social de la famille sur l'apprentissage des langues puis dans un deuxième temps nous analysons l'effet de la politique scolaire des langues et les conséquences décelées sur le niveau linguistique des apprenants.

1.1.Niveau social et pratiques des langues

D'après les fiches langagières et les entretiens effectués (avec les apprenants, les enseignantes et les directeurs des deux écoles), nous constatons la présence de deux groupes sociaux bien distincts correspondant à chaque école choisie, comme terrain d'enquête. Chaque groupe social est subdivisé à son tour en deux autres catégories. Le premier groupe social est composé des apprenants de l'école publique ; ces derniers vivent à la campagne et sont divisés en deux catégories : les nomades musulmans font partie d'une classe défavorisée et les musulmans et les chrétiens appartiennent à une classe moyenne modeste comme nous avons signalé dans le chapitre 1 de la section II. En revanche, les apprenants de l'école privée qui sont tous des chrétiens sont répartis en deux catégories, les apprenants ruraux faisant partie de la classe moyenne et les citadins appartenant à la classe favorisée.

Les nomades musulmans ont choisi l'arabe dialectal comme langue de l'entretien et ils n'ont formulé aucune interaction en français. Dans leur famille et leur entourage social, personne ne parle une langue étrangère. Ils sont en contact avec l'arabe littéral lors des prières, et leurs loisirs se limitent à l'écoute des chansons (comme ils l'ont signalé dans leur fiche langagière annexe 7). Le directeur de l'école les considère comme des « orphelins », puisqu'ils sont « délaissés par leurs parents » et ne jouissent pas de sorties, selon l'enseignante. De plus, ils ont eux-mêmes avoué leur incapacité matérielle d'acheter non seulement un ordinateur mais aussi des livres. Ils se contentent aussi des manuels scolaires, faute des livres. Ajoutons aussi que leur choix de langues à apprendre pour leur futur professionnel se limite aux langues enseignées à l'école.

Par ailleurs, parmi les apprenants musulmans et chrétiens qui fréquentent eux aussi l'école publique, quelques-uns ont choisi le français comme langue pour répondre aux questions de l'entretien. En effet, ce sont des apprenants qui ont fait le cycle primaire dans une école privée. Un seul d'entre eux jouit de la possibilité de pratiquer le français à la maison, faisant aussi preuve d'une acculturation précoce. Quant à leurs loisirs, ces derniers ne se limitent pas à l'écoute des chansons mais s'élargissent pour atteindre le visionnement de films et la lecture des histoires. Le choix des langues pour l'avenir dérive de l'impact des mass-médias (films turcs diffusés à la télévision, publicité pour visiter la Turquie) et de leur passion (jouer au football pour un garçon) : cela valorise la langue allemande et la langue turque.

Donc, nous avons une couche populaire, parents peu défavorisés, de familles où les mères ne travaillent pas et qui pratiquent une seule langue à la maison (comme nous avons constaté dans l'analyse des fiches langagières, tableaux 53 et 61). Cela entraîne une absence de contact avec des langues étrangères et parfois un manque de désir et de curiosité, à la fois dans les familles et pour les apprenants pour les apprentissages des langues. Ces remarques concernent autant les familles chrétiennes que musulmanes, nous pouvons dire que ce n'est pas la religion qui fait le clivage mais c'est le niveau économique qui en constitue le facteur principal.

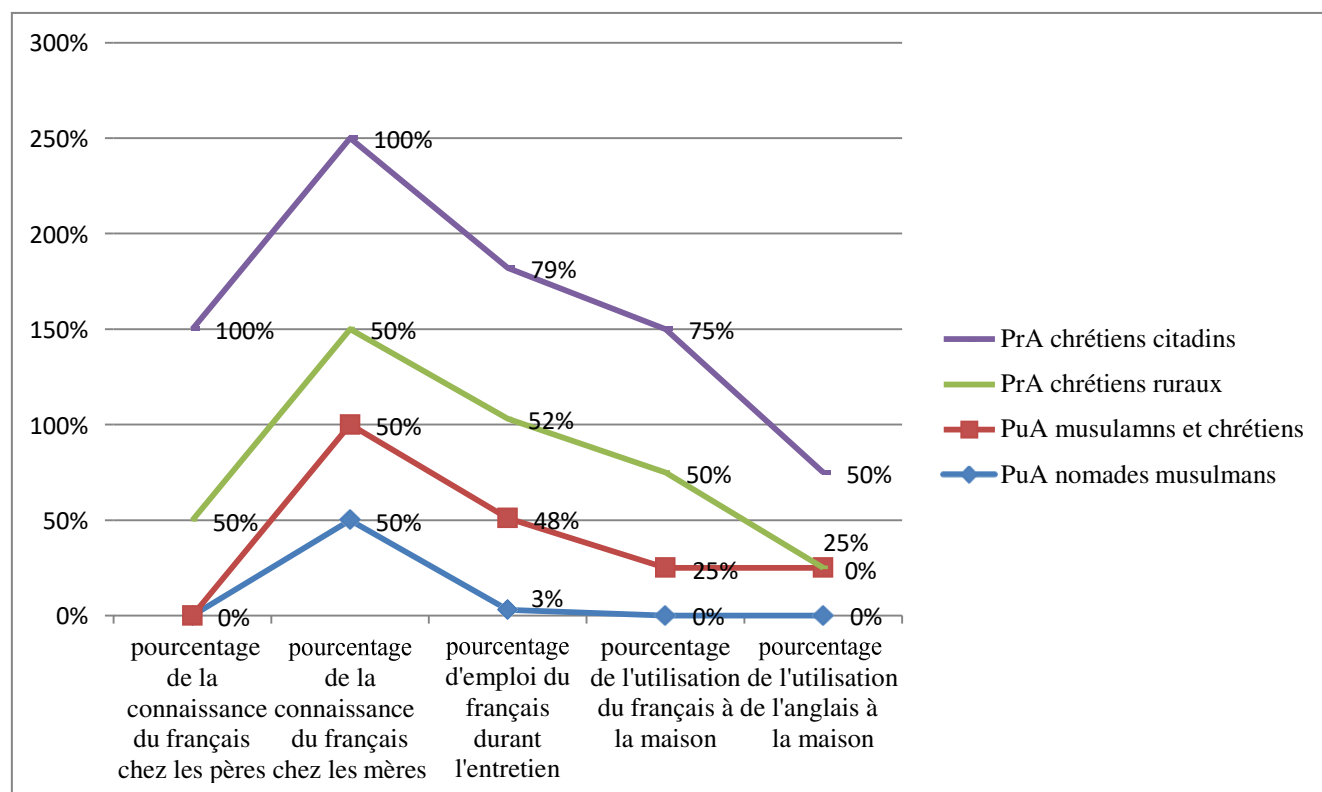
Quant aux apprenants chrétiens de l'école privée, ruraux ou citadins, la plupart d'entre eux ont choisi le français comme langue de l'entretien et même ceux qui ont opté pour l'arabe dialectal durant l'entretien ont formulé des interventions complètes en français. Leur contact avec les langues est multiple et riche, plusieurs pratiquent le français avec leurs parents qui connaissent deux ou même trois langues étrangères. Leurs loisirs sont variés, quelques-uns ont voyagé en Europe, plusieurs lisent des livres, des journaux, ils fréquentent aussi le cinéma. Leurs langues pratiquées sont variées. A la maison, ils communiquent soit en anglais et/ou en français soit avec la langue de l'employée de maison (tableaux 69, 70 et 71). La société ainsi que les parents des apprenants de l'école privée encouragent la pratique des langues et la trouvent signe de richesse matérielle et culturelle. Enfin, nous notons la pluralité de leur choix concernant les langues qu'ils aiment apprendre à l'avenir : chinois, espagnol, portugais, italien et anglais.

A l'école privée, les familles, qu'elles soient urbaines ou campagnardes, sont ainsi des familles aisées de religion chrétienne. Nous constatons que 50 % des mères travaillent, elles ont fait des études et appris des langues étrangères (tableau 66). On trouve chez ces familles des contacts de langue et un plurilinguisme dont l'influence est grande (tableau 67). Cela provoque chez les apprenants de l'école privée une ouverture culturelle au monde extérieur et à l'apprentissage des langues étrangères. Ce milieu social favorisé peut avoir accès à tous les moyens technologiques et leurs devoirs sont envoyés par courriel à leur enseignante de français (comme elle l'a mentionné dans son entretien à l'interaction 44PrE1M). De même, leurs parents les suivent de près comme le directeur nous a informée dans son entretien (à l'interaction 39PrED). De même, ces apprenants, comme ils l'ont mentionné dans leurs entretiens, peuvent jouir de la possibilité de recevoir des livres en cadeau de leurs familles, ils sont habitués à la lecture des livres ou des

journaux, à écouter des chansons françaises et à fréquenter le cinéma, ils affichent donc une ouverture culturelle.

Ainsi, pour récapituler toutes ces données étudiées dans le chapitre 1 de l'analyse du corpus, nous allons schématiser dans la figure suivante qui nous semble très éclairante, la connaissance des langues de la part des apprenants et de leurs parents dans les deux terrains d'enquête :

Figure 56 : Courbes de la pratique des langues et des niveaux linguistiques et sociaux des parents et des apprenants



Nous remarquons que le mouvement de la courbe correspondant à la pratique des langues chez les apprenants est en corrélation avec la montée relative au niveau linguistique des parents ainsi qu'à leur niveau social. Les nomades appartenant à la couche sociale défavorisée sont en bas de l'échelle de la pratique des langues. Or ceux de la couche urbaine favorisée parviennent à des pourcentages élevés. Pourtant, ceux qui sont entre les deux, les ruraux du privé sont plus ouverts à l'utilisation des langues que les ruraux de l'école publique. La simple différence qui existe entre ces deux groupes (ruraux : chrétiens et musulmans) est le niveau économique et culturel des parents.

Enfin, nous pouvons dire que malgré ces différences de point de vue économique et culturel, les deux catégories du public enquêté manifestent, pour des raisons différentes un plus grand intérêt pour l'écrit que pour l'oral, soit dans leur choix mentionné à travers les fiches langagières (tableaux 65 et 74) soit verbalement *via* les entretiens semi-directifs (la question 5 du guide d'entretien adressé aux apprenants figurant dans l'annexe 1). Par ailleurs, leurs représentations des langues étrangères et en particulier du français sont liées à la réussite professionnelle et sociale.

1.2. Politique scolaire et pratiques des langues

L'école joue un rôle fondamental dans l'enseignement / apprentissage des langues. L'école publique, située à la campagne, endure des difficultés, notamment au niveau de la compétence du corps professoral comme le mentionne le directeur de l'école publique dans son entretien. Selon lui, un professeur qualifié choisit la ville comme lieu de travail et évite d'exercer son métier dans un village. De même, il affirme que les inspecteurs ainsi que les conseillers pédagogiques ne visitent que rarement son école à cause de sa situation géographique. Outre ces problèmes, le directeur sans réfléchir aux conséquences par rapports aux langues, voulant assurer la réussite à l'examen écrit du brevet, a annulé un cours d'anglais³⁶³ au profit des matières scientifiques et a annulé aussi la note d'anglais sur le bulletin, ce qui se répercute sur l'apprentissage de cette langue et sur sa pratique. De plus, la pratique de la langue française se limite au cours du français, émaillé de mélanges entre les langues, qui sont rarement exploités.

Or à l'école privée, l'enseignement / apprentissage des langues est surveillé, l'anglais est enseigné dès les classes primaires, le français est la langue d'enseignement imposée durant les cours des disciplines scientifiques et c'est la langue des réunions au sein de l'école. Le directeur pense même ajouter une troisième langue étrangère (l'espagnol) à apprendre suite à la demande des parents (à l'interaction 26PrED). Cette politique favorise la pratique des langues ainsi que l'ouverture vers d'autres civilisations. N'oublions pas aussi que les séances observées à l'école privée se sont déroulées dans plusieurs salles équipées de moyens technologiques ou agencées pour un travail de groupe.

³⁶³ L'anglais, en tant que deuxième langue étrangère enseignée, n'est pas notée à l'examen officiel.

Ainsi, deux politiques différentes sont adoptées. L'école publique vise à travers l'enseignement / apprentissage des langues la réussite aux examens officiels, alors qu'à l'école privée une autre politique linguistique est suivie : acquérir les langues pour les pratiquer dans la future vie universitaire, professionnelle et quotidienne.

2. Didactique de l'oral

A partir de ce substrat social, une minoration de l'oral dans l'enseignement actuel au Liban est détectée après le croisement des résultats des analyses des entretiens, des manuels et des observations de classe.

2.1. L'oral et les manuels scolaires

Peu de place est accordée à l'oral dans les manuels scolaires adoptés dans les deux écoles. Un manque remarquable est recensé au niveau des activités de production orale dans le manuel de l'école privée et une absence de supports authentiques pour l'oral dans le manuel de l'école publique. De plus, les consignes formulées dans les deux manuels n'épaulent ni l'enseignante dans son explication ni l'apprenant dans son apprentissage, à cause d'éléments didactiques non pertinents qui induisent à confusion. Par ailleurs, quelques thèmes ne semblent pas intéressants selon les propos de l'enseignante PuM qui se heurte à plusieurs obstacles lors de la séance PuS3, quand elle traite le thème « *héros et personnages illustres* » où la culture abordée ainsi que le lexique du texte ne respectent pas la zone proximale de développement des apprenants. Ces obstacles ont été amplement analysés dans le chapitre 4 de l'analyse thématique et didactique du corpus, partie 1 de la section II.

De plus, l'enseignante de l'école privée avoue une difficulté à animer une séance d'oral avec un support audio-visuel ; c'est pourquoi elle néglige ces supports en dépit de leur disponibilité dans le manuel. Cet aveu est confirmé lors de l'analyse de la séance PrS7 où nous avons décelé plusieurs maladresses didactiques chez elle quand elle exploite une séquence filmique. Ainsi, l'oral arrive à avoir une certaine place dans les manuels, il est négligé parfois ou non exploité à bon escient par les enseignants, par manque de formation principalement. En outre, les ajouts proposés par les enseignantes, activités ou supports, ne contribuent pas toujours à faire avancer la

progression didactique à l'oral. D'autre part, la séance PuS4 met en lumière l'absence des gestes professionnels chez l'enseignante face à la confusion des apprenants. Enfin, nous notons l'influence des représentations erronées qu'ont les enseignantes sur l'oral : chaque fois que l'apprenant répond oralement en classe, il exécute une activité orale même s'il lit un texte et cette activité est rarement exploitée ou prise en compte. Cette situation a été analysée dans la séance PrS5 qui, au lieu d'être consacrée à une activité de compréhension orale dévie de son objectif et cible la compréhension écrite

2.2.Pratiques de l'oral

Nous constatons que l'importance de l'oral apparaît peu dans la conscience des enseignants, nous trouvons peu de structurations didactiques dans les séances. Toutefois, dans cette minoration, nous observons une différence entre le public et le privé. Sans doute est-ce dans le privé que nous trouvons les germes d'une prise en compte de la didactique de l'oral dans les pratiques de classe.

Dans les entretiens, nous avons pu déceler le goût des pratiques traditionnelles durant les cours d'oral, notamment à l'école publique où la communication est verticale et où l'apprenant n'est pas mis au centre. De même, les représentations que les interviewés de l'école publique ont de l'oral mettent en lumière une conception traditionnelle de l'enseignement de l'oral, alors que le directeur de l'école privée a une conception moderne de l'oral. Pourtant l'enseignante de l'école privée considère l'oral comme une activité « hors programme ». Ces représentations influent sur l'enseignement / apprentissage de l'oral, dont l'évaluation est réalisée *via* l'écrit, la lecture ou la déclamation de poèmes dans les deux écoles, tandis que parfois à l'école privée les apprenants sont invités à présenter leurs exposés de recherche à l'oral. Une conscience très inégale de l'importance de l'oral apparaît ainsi chez les enquêtés.

Quant aux formations concernant l'enseignement de l'oral, l'enseignante du public ne les considère pas intéressantes alors que l'enseignante de l'école privée marque son intérêt à ce sujet. D'autre part, les observations de classe démontrent le manque de plusieurs gestes professionnels chez les deux enseignantes, notamment chez celle de l'école publique. Nous avons détecté aussi chez l'enseignante du public une absence de planification et de construction

des séquences pédagogiques ainsi qu'un recours fréquent à l'improvisation, qui ne constitue pas tout le temps la solution efficace.

2.3. Entre le dire et le faire des enseignantes

Durant les entretiens, les enseignantes décrivent la façon avec laquelle elles animent les séances d'oral. Elles précisent que le questionnement constitue leur itinéraire didactique pour amener les apprenants à la participation. Cela est compatible avec les observations de classe. Celles-ci dévoilent le déroulement de la séance d'oral ainsi que les pratiques langagières dans leur classe. Les deux enseignantes affirment leur respect du curriculum. Or les deux ajoutent pourtant des supports. D'autre part, les deux affirment une attitude modérée et surveillée envers les alternances codiques : or l'enseignante de l'école publique y recourt excessivement en classe.

3. Conclusion : croisement des résultats

Pour conclure, nous mettons en évidence 3 points communs concernant l'oral. Tout d'abord, au niveau des politiques scolaires, tant que les examens officiels ne se passeront qu'à l'écrit, nous ne pouvons pas nous attendre à une grande place pour l'oral ni dans les représentations des acteurs scolaires ni en classe ni dans les manuels. De plus, au niveau familial, tant que les représentations culturelles de l'écrit sont plus importantes que celles de l'oral, il n'y aura pas de pratique de l'oral en famille. Enfin, si ce n'est pas du côté des parents que nous attendons une évolution, si ce n'est pas de la politique scolaire officielle, ce qui apparait nécessaire, c'est la formation des enseignants qui constituera le remède efficace pour favoriser l'enseignement / apprentissage de l'oral. Cela aboutira à la fin de cette partie à des propositions pour la formation des enseignants à l'oral.

CHAPITRE 2 : La question du plurilinguisme et de la pluralité sociale

Notre recherche qui vise le plurilinguisme à l'oral en français dans le contexte scolaire libanais, a mis en évidence également le terrain plurilingue qu'est le Liban. C'est pourquoi nous allons mettre en lumière la place du plurilinguisme en classe dans les deux écoles de notre enquête, puis nous allons faire quelques propositions basées sur le plurilinguisme pour faciliter l'apprentissage et l'enseignement des langues ainsi que pour essayer de restreindre les disparités sociales décelées d'après les analyses des corpus.

1. La place du plurilinguisme en classe

Le plurilinguisme n'occupe aucune place dans les manuels scolaires ainsi que dans le curriculum. Or ce plurilinguisme apparaît à maintes reprises au sein de toutes les séances consacrées à l'oral dans les deux terrains d'enquête ainsi que dans les entretiens semi-directifs et dans les fiches langagières remplies par les apprenants. Il est considéré comme une solution de la part du directeur de l'école privée PrD qui conseille le recours à la langue première quand la mise en parallèle de deux systèmes linguistiques est fructueuse pour les apprenants. Or, ce recours est spontané chez les actants de la classe dans les deux écoles. Tout d'abord, les apprenants ont mentionné *via* les entretiens et ont prouvé d'après les observations de classe que les alternances les aident à mieux comprendre et à pouvoir s'exprimer. Quant aux deux enseignantes, selon les propos recueillis dans les entretiens, elles acceptent ce mélange, mais pas de la même manière. L'enseignante de l'école publique l'accepte de bon gré alors que l'enseignante de l'école privée le fait malgré elle. Pourtant, les deux alternent les langues dans la classe mais l'enseignante de l'école publique a eu recours assez « sauvage » à la première langue.

De plus, que ce soit durant les entretiens ou les cours de l'oral, chacune des enseignantes en s'exprimant en français effectue le même type d'alternance et que ses alternances remplissent exactement les mêmes fonctions. Cela met en lumière leur façon de s'exprimer habituellement en français, chacune alterne à sa façon les langues. Ajoutons aussi que nous avons remarqué que les deux enseignantes ne sont pas au courant de l'importance du plurilinguisme comme concept

didactique : l'enseignante de l'école privée évite de recourir volontairement à l'arabe dialectal alors que l'enseignante de l'école publique, même si elle l'utilise, n'en connaît pas les principes didactiques.

2. Avancées didactiques basées sur le plurilinguisme

Nos propositions s'appuieront sur les différences entre les écoles publiques et les écoles privées décrites dans les pages précédentes, pour proposer des avancées didactiques qui soient au service de tous les apprenants et non seulement des apprenants favorisés. Dans ce sens, consciente, que *« les diverses langues ou pratiques langagières auxquelles est confronté un individu sont pour lui un apport et non une charge »* (Dinvaut & Rispaïl, 2012 : 6), nous pouvons souhaiter :

- une prise en compte de toutes les langues connues par les apprenants, à la maison, en classe et hors de la classe,
- une prise en compte de la vie sociale des apprenants pour s'appuyer sur leur savoir et leur expérience familiale.

Le but de notre recherche qui pourrait se transformer en recherche-action (formation des enseignants ou conception des manuels) serait ainsi de lutter contre l'exclusion scolaire de certains apprenants par le système scolaire et le rejet de leurs connaissances hors de la classe.

2.1. Du côté des apprenants

L'idée est double : d'une part, il s'agit de tenir compte des différentes langues des apprenants ainsi que des diverses variétés d'arabe, et d'autre part de sensibiliser les apprenants à ces différences afin de développer leur sensibilité métalinguistique. De même, c'est indispensable de tenir compte de la variation dans le monde francophone : Québec, Belgique, Suisse, France, parce qu'un professeur de français doit habituer ses apprenants à toute sorte de prononciation et à tout accent. Enfin, nous souhaitons passer du multilinguisme (*« présence de plusieurs langues dans le même territoire »* (Dolz, 2011 : 8)) au plurilinguisme (*« la capacité d'un individu ou d'une communauté à utiliser plus de deux langues différentes selon le type de communication »* (Dolz, 2011 : 8)). Et cela est assuré *via* la réflexion métalinguistique : comparaison, transfert,

réflexion sur la traduction, activités transversales entre les cours de langues. Donc, pour développer le plurilinguisme en classe, il faut que l'enseignant ait des compétences et une posture plurilingues.

2.2. Du côté de l'enseignant

En effet, le plurilinguisme n'est pas seulement une compétence mais une posture, une attitude. Le professeur devrait se munir d'une posture d'accueil et d'ouverture, d'une posture plurilingue. C'est pourquoi il doit envisager des supports plurilingues, comme le rap où nous avons un mélange des langues, mélange à l'oral (Zebda et plusieurs d'autres groupes ...). Cela va amuser les apprenants qui ont tous opté pour la chanson comme support favori durant les séances d'oral. Enfin, accueillir le plurilinguisme en classe signifie déboucher sur des questions de culture, ce qui nécessite un itinéraire didactique qui va vers la classe vers des apprentissages culturels relevant de l'actualité, celle-ci susceptible d'aiguiser l'intérêt des apprenants et d'aboutir à leur implication dans la construction de leur savoir.

3. Prise en compte de la pluralité sociale

Notre analyse a fait saillir une énorme différence entre l'école privée et l'école publique. Cette différence n'est pas seulement didactique mais sociale, selon l'origine socio-culturelle des apprenants. Dans les milieux sociaux des apprenants de l'école privée, ils ont plus de chance d'être en contact avec le monde étranger. Or dans le public, les enfants n'ont pas cette chance, ils vivent plutôt dans un milieu enfermé.

Pour essayer de réduire cette injustice, l'école doit concevoir des stratégies susceptibles de restreindre les disparités et non d'accentuer l'écart entre ces deux milieux. Ainsi, il est nécessaire de faire entrer l'étranger en classe et surtout le monde francophone, il faut compenser le repli familial par une ouverture assurée par la classe. C'est pourquoi nous pouvons avoir recours à la pédagogie des projets, faire des correspondances avec des classes à l'étranger, créer le contact qu'ils n'ont pas, *via* les supports authentiques, supports qu'ils n'ont pas en famille, comme les sketches humoristiques, les scènes de théâtre, les films, sans oublier les ressources de

l'informatique et pourquoi ne pas penser à faire intervenir des francophones extérieurs de l'école publique.

Alors, à l'école publique, on pourrait moins utiliser les manuels scolaires et opter pour des supports nouveaux. Cela suppose malheureusement beaucoup d'investissements de la part des enseignants : des documentations et des préparations. De même, essayer d'initier dans les écoles publiques un travail collaboratif d'équipe où on peut avoir une banque de données et se servir aussi de l'internet pour se procurer des documents, réels, authentiques et variés en termes de francophonie, semble être aussi une solution pour enrichir les ressources des enseignants.

4. Conclusion : plurilinguisme et pluralité sociale

Profiter du plurilinguisme pour édifier la personne linguistiquement et culturellement tout en construisant sa personnalité constitue la finalité de l'apprentissage des langues et c'est pourquoi nous avons avancé des propositions didactiques qui, en se basant sur la multitude des langues, sont susceptibles d'offrir des solutions à un terrain pluriculturel, pluri social et pluri religieux qu'est le Liban.

CHAPITRE 3 : Réponses à la problématique et aux hypothèses

Après avoir croisé les résultats de notre corpus et après avoir mis en lumière l'intérêt d'introduire le plurilinguisme comme concept didactique, nous parvenons au bout de notre recherche : répondre à la problématique, valider ou invalider nos hypothèses.

1. Réponse à la problématique de départ

Rappelons les termes dans lesquels nous avons formulé cette problématique :

« Quels sont les différents paramètres qui déterminent l'enseignement / apprentissage de la langue française, à l'oral, au Liban ? »

La réponse à notre problématique est en corrélation avec le chapitre de contextualisation du début de la présente thèse. Ce contexte libanais plurilingue a pour spécificité sa diversité à la fois religieuse et sociale. Cette diversité détermine en partie des pratiques scolaires différentes des langues ainsi qu'une culture éducative de l'oral et de la parole relative aux régions et aux niveaux sociaux.

Pour répondre à la problématique, nous allons préciser les paramètres scolaires et sociaux, et démontrer leur lien et leur intersection. Dans cette intersection et d'après nos analyses, nous avons rencontré les paramètres suivants qui interviennent dans l'enseignement de l'oral et qui caractérisent le contexte scolaire libanais :

- ❖ une culture de l'écrit très développée,
- ❖ un contexte institutionnel qui valorise l'écrit : les examens officiels,
- ❖ des supports souvent traditionnels qui déterminent l'enseignement / apprentissage de l'oral
- ❖ des stratégies traditionnelles dans l'enseignement,

- ❖ un principe pédagogique didactique monolingue dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère,
- ❖ des niveaux linguistiques et une participation verbale des apprenants différents suivant leur niveau social,
- ❖ un recours spontané aux alternances codiques,
- ❖ une formation des enseignants négligeant les gestes professionnels de l'oral,
- ❖ le recours à l'évaluation traditionnelle de l'oral et l'absence de l'auto-évaluation,
- ❖ des représentations de l'oral souvent défavorables,
- ❖ des types de communication monolingue instaurée en classe de langue,
- ❖ de grandes différences sociales créant des inégalités scolaires et justifiant notre démarche comparative.

Pour schématiser, nous dirons que plusieurs paramètres influent sur l'enseignement / apprentissage de la langue française à l'oral au Liban :

- Paramètre social
- Paramètre culturel
- Paramètre didactique
- Paramètre linguistique
- Paramètre interactionnel
- Paramètre institutionnel (politique gouvernementale éducative/ politique éducationnelle propre aux écoles privées libanaises : catholiques, orthodoxes, musulmanes ou laïques).

La mise en valeur de ces paramètres permet d'apporter des réponses tout d'abord à l'hypothèse centrale puis, par la suite, à chacune des 3 sous-hypothèses qui en dérivent.

2. Hypothèse centrale confirmée

Nous abordons en premier lieu l'hypothèse centrale, celle-ci met l'accent sur les différences socio-culturelles entre les éléments qui se répercutent sur les pratiques scolaires entre le public et le privé. Nous la citons :

« Selon le milieu socio-culturel duquel proviennent les apprenants, la communication orale dans les classes ne sera pas exactement la même, ce qui peut expliquer les différences d'enseignement de l'oral français entre le public et le privé ».

Cette hypothèse centrale est confirmée par l'analyse des données ainsi que leur croisement. On observe en effet les différences dans les deux écoles, publique et privée, sur les points suivants :

- itinéraires didactiques : déroulement des leçons, évaluation, compétences développées
- supports de l'oral utilisés lors des séances
- stratégies d'enseignement adoptées.
- usage du plurilinguisme (modéré ou pas)
- gestion des interactions
- représentations au niveau des langues enseignées en général et de l'oral en particulier
- type de communication en classe
- maniement de quelques gestes professionnels
- attitudes différentes des apprenants durant le cours de l'oral
- mouvements et caractéristiques de la parole chez les apprenants
- niveau linguistique et fluidité de parole chez les apprenants.

Cependant, nous pouvons nuancer notre réponse à l'hypothèse centrale, parce que plusieurs points communs ont été décelés dans les deux milieux scolaires, éléments que nous n'avons pas prévus :

- ajustement et développement des gestes professionnels
- difficultés à exploiter le plurilinguisme
- difficultés à produire à l'oral
- gestion des interactions verbales
- évaluation de l'oral
- exploitation et variation d'un support à l'oral
- respect ou non-respect de la zone proximale de développement chez l'apprenant.

2.1. Validation partielle de la sous-hypothèse 1

Nous reprenons la première sous-hypothèse avancée :

- **Sous-hypothèse 1 : La pratique de l'oral, en langue française, en classe d'EB7 (5^{ème}) au Liban est marquée par divers paramètres qui varient selon le milieu familial et social :**
 - **Communication inégale**
 - **Stratégies traditionnelles de l'oral**
 - **Difficultés à varier et/ou à exploiter les documents sources de l'oral.**

Cette hypothèse est confirmée au niveau de la communication inégale et à celui de la stratégie adoptée en classe, puisque ces deux paramètres varient d'une école à l'autre. Alors que l'exploitation ou la variation d'un support source déclenche dans les deux écoles une multitude de difficultés. C'est pourquoi nous pouvons dire que la première sous-hypothèse est partiellement validée.

En premier lieu, nous avons vu d'après l'analyse des fiches langagières (corpus 5 et 6), que l'école publique accueille des apprenants provenant de milieux défavorisés et modestes alors que l'école privée reçoit des apprenants d'un niveau moyen et aisé. Nous avons pu constater aussi que le niveau linguistique et économique des parents a des répercussions sur les pratiques des langues d'après les entretiens et les observations de classe (corpus 1, 2, 3, et 4). Donc, nous sommes face à 3 groupes sociaux, le premier composé de nomades musulmans, le deuxième de Libanais ruraux musulmans et chrétiens. Le troisième renferme des Libanais chrétiens ruraux et citadins.

En deuxième lieu, après avoir analysé les observations de classe (corpus 3 et 4), nous avons démontré que la communication est inégale entre les actants de l'école publique tandis qu'elle frôle l'égalité à l'école privée. En troisième lieu, l'analyse des observations (corpus 3 et 4) ainsi que celle des entretiens (corpus 1 et 2) ont mis l'accent sur la stratégie d'enseignement de l'oral adoptée en classe par l'enseignante. L'enseignante de l'école publique suit une stratégie traditionnelle lors de son enseignement de l'oral alors que celle de l'école privée essaye d'être innovante dans ses stratégies.

En dernier lieu, les difficultés de varier et/ou d'exploiter des supports sources pour l'oral sont communes pour les deux écoles et cela a été détecté dans l'analyse des observations de classe, notamment dans les séances PuS4, PuS3, Prs5 et PrS7 dont les transcriptions figurent dans les corpus 3 et 4. De même, l'analyse des différents supports de l'oral contenus dans les manuels adoptés dans les deux écoles a mis l'accent sur quelques lacunes au niveau de l'oral dont les supports figurent soit dans les annexes propres à la transcription des séances (corpus 3 et 4) soit dans l'annexe 7 qui renferme, entre autres, des documents sélectionnés des manuels.

2.2. Confirmation partielle de la sous-hypothèse 2

Nous énonçons à nouveau la deuxième sous-hypothèse :

- **Sous-hypothèse 2 : Le milieu social et religieux influe sur les usages et les représentations des langues chez les apprenants et chez le corps professoral.**

Cette hypothèse est confirmée avec une petite nuance : la religion n'influe apparemment pas sur les usages et les représentations des langues mais c'est le milieu social et économique des apprenants qui a un impact. Tout d'abord, les apprenants de l'école publique ne pratiquent pas le français dans le milieu familial car leurs parents ne sont pas multilingues, ils ne la pratiquent pas non plus en société car là où ils vivent, leur entourage critique ceux qui s'expriment en français les considérant comme des « retardés » et « des vantards » (corpus 1, 2, 5, et 6). De plus, le directeur de leur école ne s'intéresse qu'à l'écrit, le seul évalué à l'examen officiel, et considère la langue française comme « un fardeau ».

Tandis que les apprenants de l'école privée baignent dans une ambiance plus ou moins francophone ou même plurilingue. La majorité de leurs parents étant plurilingues, ils pratiquent le français et l'anglais avec plusieurs membres de la famille. D'autres langues sont même pratiquées dans ce contexte : c'est le cas de l'espagnol et du bengali. D'autre part, le directeur de leur école s'intéresse aux langues et trouve que *via* la pratique des langues, l'individu peut améliorer les conditions de sa vie professionnelle et économique. Quant à l'entourage social, il valorise le plurilinguisme et revendique un apprentissage d'une 3^{ème} langue étrangère à l'école privée. Au sein de ce milieu social, le plurilingue est vu comme un exemple à imiter car la possibilité d'alterner les langues est propre à ceux qui sont éduqués et à ceux qui peuvent fréquenter des écoles privées payantes, cela constitue donc un signe de prestige social.

Alors, dissemblables sont ces deux milieux autant sur le plan des usages que sur celui des représentations des langues. De même, nous constatons que c'est un lien intrinsèque qui caractérise la relation entre les représentations et les usages des langues.

2.3. Confirmation partielle de la sous-hypothèse 3

Il nous reste à vérifier la validité ou l'invalidité de la 3^{ème} sous-hypothèse. Celle-ci vise le plurilinguisme en classe de langue :

- **Sous-hypothèse 3 : Le plurilinguisme, et notamment le recours à l'arabe libanais, constituerait une bonne solution en classe de langue et varierait suivant que l'établissement est public ou privé.**

Cette sous-hypothèse est partiellement confirmée. Tous les actants de la classe recourent aux alternances codiques mais à des degrés divers et les deux directeurs ne partagent pas le même point de vue quant à l'usage de ces alternances. Le directeur de l'école privée préconise le plurilinguisme comme solution pour quelques situations linguistiques alors que le directeur de l'école publique considère l'enseignant qui recourt à l'arabe comme un professeur incompetent (corpus 1 et 2). D'emblée, deux attitudes contradictoires apparaissent vis-à-vis de ce concept.

En outre, les observations de classe (corpus 3 et 4) ont mis en relief un phénomène très important : le plurilinguisme est la bonne solution pour que les apprenants arrivent à s'exprimer et à continuer leur communication. Or, il n'est pas la bonne solution pour les enseignantes observées. L'enseignante de l'école publique perturbe le fil de la réflexion de ses apprenants à cause de ses digressions et de ses commentaires en arabe dialectal, faisant de l'emploi des alternances un emploi « sauvage ». Tandis que l'enseignante de l'école privée en fait un emploi réticent pour « piloter » sa conversation, elle tolère l'utilisation de l'arabe dialectal de la part des apprenants durant son cours, mais elle ne connaît pas les principes de l'application de ce concept dans sa classe. Pourtant il est conseillé par son directeur (au moins en parole).

3. Conclusion : problématique et hypothèses

Après avoir répondu à la problématique et après avoir vérifié l'hypothèse centrale et les sous-hypothèses, nous constatons que l'enseignement de l'oral constitue une source de malaise dans l'école libanaise actuelle.

Comment pouvons-nous remédier à cette lacune, dans le contexte scolaire libanais, en dépit de la société, de ses classes et de ses représentations et en dépit des régimes institutionnels ? Deux terrains sont à notre avis à améliorer : les manuels et la démarche didactique de l'oral. D'après nos analyses, les manuels ne sont pas susceptibles d'épauler les enseignants : la plupart des consignes sont inadéquates, le cachet culturel est inadapté au niveau des apprenants et les activités sont insuffisantes. Or, ces points seront traités en principe par le gouvernement puisque depuis quelques mois, en février 2016, le ministère de l'Education a lancé un projet de renouvellement du cursus libanais.

Il nous reste à formuler des propositions sur différentes facettes concernant l'enseignement / apprentissage de l'oral dans les écoles libanaises : c'est ce que nous allons aborder dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4 : Propositions pour la formation des enseignants

Acquérir la compétence orale en langue française au Liban ne s'avère pas simple vu les raisons analysées précédemment, c'est pourquoi nous pouvons reprendre les paroles de Rispaïl: « *de parler à savoir parler, et savoir se parler, le chemin est long* » (Rispaïl, 1998 : 448). Mais notre intention dans cette recherche est double, la première intention est descriptive et de celle-ci découle une autre, prospective, qui consiste à donner les grandes lignes d'une proposition afin d'améliorer l'enseignement / apprentissage de la langue française à l'oral dans les contextes scolaires libanais. Nos observations de classe, les entretiens semi-directifs effectués, la révision des fiches langagières et l'examen des manuels, tous réunis, nous ont offert une image authentique, réelle, même si elle est partielle, du vécu scolaire au Liban et de l'enseignement / apprentissage de l'oral français.

Nous proposons, tout d'abord, une technique d'analyse des pratiques : filmer une séance, la repasser et la commenter. Cela peut être le déclencheur d'une piste de réflexion autocritique pour que chaque enseignant arrive à mettre l'accent sur ses points faibles ainsi que sur ses points forts. Cette démarche permettrait aussi de faire émerger les représentations des enseignants vis-à-vis de l'oral et de mieux comprendre son besoin avant d'entamer la formation qui pourrait être axée sur 4 voies et qui pourrait être répartie selon le temps consacré à la formation et selon le public concerné : stagiaire ou enseignant expérimenté. Ce sont : la parole didactique et les stratégies d'apprentissage, l'agir professionnel et la gestuelle de l'enseignant, les supports et le plurilinguisme.

1. La parole didactique et les stratégies d'apprentissage

Multiplés sont nos suggestions dans le cadre de cet axe. Tout d'abord, la zone proximale de développement chez l'apprenant doit être prise en considération pour que l'apprenant arrive à s'exprimer et prendre la parole. Pour favoriser cette prise de parole l'enseignant pourrait :

- créer une ambiance sécurisante propice à l'apprentissage *via* son attitude accueillante,
- recourir aux échanges ternaires ou enchâssés,
- éviter d'accaparer la parole et d'interrompre ou d'arrêter la parole de l'apprenant,
- recourir à des interventions brèves
- et éviter l'évaluation négative.

De plus, l'enseignant est censé développer l'autonomie de ses apprenants en essayant de :

- écouter et valoriser leurs paroles,
- favoriser la communication horizontale,
- encourager chez eux le phénomène de l'autonomie,
- les inciter à recourir à plusieurs actes de parole,
- développer chez eux une parole qui ne se classe pas seulement dans la fonction de réception-consommation mais aussi dans celle de l'expression-production,
- savoir diriger des pratiques de classe en petit groupe, cette modalité de travail est une solution pour la classe qui contient un grand nombre d'apprenants,
- et enfin, favoriser le style communicatif indépendant.

Pour terminer cet axe, nous allons nous attarder sur les différentes stratégies sur lesquelles l'enseignant peut s'appuyer pour expliquer son cours de l'oral :

- stratégies de communication visant l'intercompréhension qui consistent à annoncer ce qu'on fait, à opérer une introspection, une mise en hiérarchie et une gestion de la parole,
- stratégies interactionnelles basées sur la reformulation, la sollicitation et l'évaluation,
- stratégies de soutien *via* les différentes procédures d'étayage, et *via* l'insertion des séquences potentiellement acquisitionnelles,
- stratégies d'optimisation cherchant à obtenir une acquisition maximale chez les apprenants, en recourant entre autres, à l'analyse de l'aspect métalinguistique de la langue.

Enfin, afin de réussir l'opération didactique de l'oral, stimuler les apprenants à la co-construction des savoirs et à développer les compétences de la réception, de l'interaction orales et de la production semblent être fondamentales pour l'enseignement / apprentissage de l'oral. Sans oublier également que le recours à l'écrit et à la mémorisation systématique sont à éviter durant une séance d'oral.

2. L'agir professionnel et la gestuelle de l'enseignant

Etant « le médiateur » entre le savoir et sa transmission aux apprenants, nous attendons de l'enseignant pour effectuer toute action didactique qu'il :

- soit conscient de l'importance de sa corporéité dans la mesure où son corps parlant pourrait influencer l'apprentissage,
- soit capable de recourir à l'emploi des signes sémiotiques non langagiers (gestes, regards, mimiques...),
- sache orienter ses apprenants et les stimuler dans les études,
- et suive une démarche didactique suivant une progression hiérarchique du cours, et ce d'un cours à l'autre et d'une année à l'autre.

Ajoutons aussi l'intérêt de former les enseignants aux gestes professionnels, de les sensibiliser aux actes de parole qu'ils effectuent et de leur impact sur le déroulement didactique du cours. C'est pourquoi l'enseignant est invité à prendre en considération :

- la formulation pertinente des consignes,
- l'explication des étapes de l'itinéraire didactique,
- la sollicitation de la participation des apprenants
- l'ajustement de son enseignement aux besoins des apprenants,
- la mise en scène du savoir en récapitulant, en reformulant les idées des apprenants,
- l'instauration d'une relation d'accompagnement et de conseil,
- et enfin être formé pour l'évaluation de l'oral.

Ce dernier point semble être important dans le contexte libanais puisque les parents, ainsi que la direction, s'intéressent exclusivement à la note. Alors, il est nécessaire d'amener les apprenants à s'évaluer entre eux et à faire une auto-évaluation de l'enregistrement de leurs discours. De même, l'enseignant peut collaborer et négocier avec les apprenants les critères d'évaluation puisque chaque apprenant pourra ainsi savoir ce qu'on attend de lui. Pourtant, l'évaluation quotidienne est omniprésente dans le cours et c'est cette évaluation appréciative et encourageante qui intéresse le plus les apprenants dans la mesure où elle les encourage et les pousse à la participation.

3. Les supports

Outre la parole didactique, enseignante et apprenante, qui caractérise tout cours scolaire, il reste à aborder l'outil pédagogique utilisé en classe ainsi que le savoir des deux actants de la langue première. Nous débutons par le support qui sera sujet d'une exploitation didactique à l'oral. Chaque support possède ses caractéristiques et ses particularités. C'est pourquoi varier les supports durant les cours de l'oral est susceptible de former les apprenants à plusieurs actes de parole :

- La chanson apporte un plus en phonétique et prosodie.
- L'interview aide à favoriser l'improvisation.
- Le reportage aide à enrichir les informations et la culture.
- La séquence filmique stimule à la participation grâce à l'image mobile facile à déchiffrer.
- Le document sonore aide à apprendre la diversité des accents, à s'habituer à écouter plusieurs accents.

En outre, nous pouvons proposer des supports authentiques en liaison avec le contexte culturel des apprenants, faire des recherches à partir de l'actualité puis s'ouvrir aux autres éléments et découvrir la culture des autres.

4. Le plurilinguisme

Profiter de la connaissance linguistique de la première langue pour acquérir une deuxième semble être une solution à laquelle recourent les actants de la classe. Cette solution consiste dans un enseignement/apprentissage plurilingue qui « assure non des enseignements de langues indépendamment les unes des autres mais plutôt l'exploitation des acquis linguistiques et culturels dans un va-et-vient gagnant » (Billiez & Serhan, 2016 : 279), à condition que ce recours à la première langue soit planifié et à visée didactique.

S'appuyer sur la langue maternelle exige de la part des enseignants :

- un savoir linguistique en langue arabe,
- une aptitude à élaborer des comparaisons entre les deux systèmes linguistiques au niveau de la syntaxe, la grammaire ainsi que le lexique,
- un passage du multilinguisme (2 langues qui se côtoient) au plurilinguisme (alternance harmonieuse cohérente),
- une possibilité de profiter des acquis langagiers en langue première pour édifier la nouvelle acquisition en langue française et améliorer par conséquent son enseignement/apprentissage.

Nous avons vu que l'utilisation spontanée du plurilinguisme peut aider les apprenants. Si les enseignantes sont formées pour l'usage planifié d'un tel concept, le profit sera maximal.

5. Conclusion : formation des enseignants

Afin de favoriser la pratique de l'oral dans les écoles libanaises, il est indispensable que les directions initient les enseignants des différentes disciplines à suivre des formations pour utiliser le français dans leurs cours, cela signifie former des professeurs pour le français oral. De plus, la formation au plurilinguisme, pour être efficace, devra viser large. Son public n'est pas seulement les professeurs de français mais ceux de toutes les autres langues qui pourraient collaborer pour une meilleure prise en compte du bagage langagier de l'apprenant et par suite dans l'élaboration d'activités transversales aidant l'apprenant à comprendre une même réalité dans plusieurs langues faisant partie de son répertoire langagier. C'est là où la langue première ou la langue la

mieux maîtrisée par l'apprenant l'aidera à dissiper les zones d'ombres des autres langues en cours d'acquisition. D'autre part, afin d'équilibrer les différences sociales, nous devons encourager l'enseignant à être attentif aux apprenants défavorisés. Il faut leur accorder un sur-enseignement, un enseignement exigeant, pour les tirer vers le haut en leur apportant des documents authentiques, en les mettant en contact avec le monde francophone réel. Cela contribue, à travers la langue, à les rendre acteurs de leur apprentissage en faisant eux-mêmes l'acte éducatif. Ainsi, l'enseignant ne remplit pas seulement la transmission des savoirs aux apprenants mais essaye d'être aussi un socio-didacticien en assurant le passage de la didactique à la pédagogie, pour préparer les apprenants à leur vie sociale.

CONCLUSION

Rédiger la conclusion constitue pour nous un moment crucial : c'est un moment de bonheur mais aussi d'inquiétude et de nostalgie. Premièrement, parvenir à la fin d'un parcours dont les différents embranchements et les divers détours n'étaient pas simples à traverser nous offre la satisfaction et le plaisir d'avoir acquis des savoirs, découvert de nouveaux concepts linguistiques et didactiques. Ces horizons nouveaux ouverts vers le monde de la recherche nous ont rendue ravie. Pourtant, cette pause réflexive déclenche une certaine inquiétude qui dérive de notre aspiration à parfaire notre travail dont la longueur pourrait ennuyer et gêner le lecteur. Enfin, face à tout changement et à tout progrès dans la vie, comme tous les humains, nous nous sentons plus responsable et nos regards sont rivés vers l'avenir et ce qu'il pourrait nous réserver, tout en éprouvant de la nostalgie pour les heures de labeur passées en compagnie de notre thèse.

En cette fin de parcours, nous abordons les apports de la recherche sur le plan personnel ainsi que sur le plan des études ; ensuite nous établissons les différentes difficultés rencontrées et les moments de regret lors de la rédaction. D'autre part, travailler en cotutelle avait sa saveur et ses ajouts que nous allons traiter également, sans négliger de braquer la lumière sur les difficultés de l'enseignement de l'oral au Liban. Nous terminons à la fin par l'évocation des débouchés auxquels pourrait aboutir notre étude ainsi que les pistes de recherche.

Personnellement, cette recherche nous a ouvert plusieurs horizons. Lire des articles et des livres rédigés autour des sujets didactiques nous a procuré l'approfondissement des notions et des savoirs qui constituent le socle de toute opération didactique comme : l'agir professionnel, les actes de parole et les particularités des interactions verbales qui mettent en lumière les stratégies d'enseignement et les attitudes acquisitionnelles. Nous avouons qu'après une vingtaine d'années d'enseignement de la langue française, nous découvrons l'intérêt de plusieurs concepts ainsi que le rôle de l'oral dans la vie et dans l'acquisition d'une langue étrangère en classe. Nous découvrons l'influence de chaque énoncé, l'impact du paraverbal et du geste ainsi que du moindre comportement en classe. Cette recherche nous a présenté la fragilité de l'apprenant qui a besoin du savoir face au pouvoir de l'enseignant détenant le savoir ; elle nous a appris que

l'enseignant ne doit pas être seulement armé de ses compétences cognitives mais aussi des outils didactiques et humains avec lesquels il va transmettre ce savoir, de l'éthique avec laquelle il va se comporter et évaluer.

De plus, les observations étaient une occasion particulière de vivre dans deux terrains. Nous étions émue plusieurs fois en voyant le désir d'apprendre chez les apprenants. Cette soif de l'apprentissage se reflétait dans leurs yeux et notamment chez les apprenants défavorisés. Pourtant, remarquer les efforts déployés par une enseignante qui veut aider mais qui n'arrive pas à le faire, faute de gestes professionnels, a mis l'accent sur les difficultés de l'enseignement de l'oral au Liban. Alors que l'attitude parfois nonchalante des apprenants aisés face au travail méticuleux de leur enseignante nous laisse penser que le pouvoir matériel peut arriver à annihiler la curiosité intellectuelle et effacer l'ambition.

De surcroît, cette thèse nous a ouvert des horizons non seulement intellectuels mais aussi linguistiques et culturels : voyager en France, parler la langue avec des natifs et découvrir cette civilisation que nous avons étudiée dans les livres abstraitement et jamais concrètement, étaient pour nous une occasion inoubliable et exceptionnelle.

Quant aux difficultés, elles ont été multiples mais jamais ressenties comme insurmontables. Cela dérive de la chance d'être côtoyée par deux directrices, avec lesquelles nous ne nous sentons à aucun moment délaissée. Tout au contraire, nous avons eu la faveur d'écouter deux voix provenant de deux pays, de profiter de deux expériences acquises dans deux contextes différents et de tirer des avantages de leurs deux regards ; nous avons essayé de conjuguer tout cela dans notre thèse qui renferme leurs empreintes et nos efforts.

Pourtant, à deux moments, nous nous sommes sentie en difficulté face aux transcriptions du corpus et lors de l'inscription à l'université de Jean Monnet. Tout d'abord, les séances enregistrées étaient au nombre de 20, nous en avons transcrit 10, et choisi 6 pour les analyses. Ce travail a pris un temps énorme, sans oublier aussi la transcription des entretiens et parfois leur traduction. Pourtant, il faut signaler que les transcriptions ont été faites une année avant le début de notre étude et cela grâce aux orientations de notre directrice de thèse au Liban. Quant à l'inscription qui a été ajournée d'un semestre, elle n'a pas été simple à réaliser, elle était en ligne

et exigeait plusieurs conditions à remplir. Cela aurait été difficile sans le soutien du personnel de l'université et surtout celui de notre directrice de thèse en France. Un autre regret a été éprouvé après que les apprenants ont rempli la fiche langagière, lors de leur dépouillement. Nous éclaircissons la situation : l'idée de base des fiches langagières était d'amener les apprenants à rédiger leurs biographies langagières. Mais, croyant leur simplifier la tâche, nous avons proposé un choix de questions/réponses et cela était une décision erronée. Nous regrettons le fait d'avoir proposé des fiches munies dans la plupart des cas de réponses à cocher et à choisir. Il aurait fallu entamer cette étape avec des entretiens en arabe dialectal pour inciter les apprenants à raconter aisément l'histoire des langues dans leur vie.

Ajoutons aussi que l'oral bute sur les représentations des Libanais :

- Durant les cours de français, il faut parler seulement le français, le passage à la langue première est un signe d'incompétence linguistique de la part des enseignants.
- L'écrit est plus important que l'oral parce qu'il est le seul évalué aux examens officiels.
- Parler la langue française est doté d'un caractère efféminé.

Alors, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les directions n'acceptent pas le plurilinguisme, durant les cours de français et n'admettent pas son usage. Ils le combattent et veillent même à mettre des barrières étanches entre les langues. Ajoutons aussi la carence en supports pour exploiter l'oral, l'absence des démarches didactiques et le manque de formation qui sont susceptibles d'affaiblir l'enseignement / apprentissage de l'oral. De même, se faisant par écrit, les examens tuent la volonté et l'aspiration chez les apprenants d'acquérir des compétences orales.

Pourtant, malgré ce cachet « efféminé » attribué à la langue française, « langue de l'amour », c'est *via* cette langue que la femme au Liban a fait retentir sa voix pour prouver son existence et s'exprimer librement. Ces jours-ci ce sont les femmes qui, dans la plupart des écoles, professent l'enseignement de la langue française.

En ce qui concerne les pistes de réflexion que notre travail pourrait suggérer aux nouveaux chercheurs sur l'oral, nous croyons que braquer la lumière sur les classes maternelles et

primaires pourrait s'avérer intéressant pour assister aux acquisitions premières des langues chez les enfants, observer comment ces derniers s'expriment et comment ils interagissent. De surcroît, notre travail qui a ciblé l'enseignement / apprentissage de l'oral français au Liban pourrait constituer aussi une piste de réflexion pour une recherche d'équipe voulant étudier et/ou comparer l'enseignement / apprentissage de l'oral durant les cours d'arabe littéral et d'anglais. Une telle étude pourrait nous donner une image claire du parcours didactique de l'oral de ces disciplines au Liban et du déroulement des interactions verbales entre les actants de la classe ; de même elle pourrait nous renseigner également pour savoir si les difficultés rencontrées à l'oral au sein de la classe sont les mêmes dans les trois langues enseignées : le français, l'anglais et l'arabe littéral, et quelle part y a l'arabe libanais, commun à tous les apprenants.

Enfin, concevoir des manuels pour l'oral et former des enseignants à la pratique de l'oral en classe seront nos deux objectifs dans l'avenir. Nous aspirons à des manuels qui pourraient joindre la culture, les stratégies et la diversité des supports afin d'assurer aux apprenants, de toutes les classes sociales, une ouverture culturelle, un contact avec le monde y compris le monde de la francophonie et une richesse cognitive. *Via* la parole, nous pourrions procurer aux apprenants non seulement les connaissances et la culture mais aussi l'esprit de communication, de réflexion et de tolérance, susceptible de propager la paix dans le monde entier.

BIBLIOGRAPHIE

ABDOULWAHABI M., 2008, « Francophonie ou perte de l'identité culturelle » in Actes du colloque international, *Francophonie conflit ou complémentarité identitaire*, Liban : Publications de l'Université de Balamand, pp. 337-352.

ABOU GHANNAM A., BAGDADY A., ATTIEH M., CHIKHANI R., FAWAZ A., HOYEK S., MHANNA G., NACOUZ L. & ROUPHAEL G., 2007, *Au pays des mots*, livre unique, Education de Base, 6^{ème} année, Beyrouth : Hachette Antoine.

ABOU S., 1962, *Le bilinguisme arabo-français au Liban*, Paris, P.U.F.

ABOU S., 1994, « Les enjeux de la francophonie au Liban » in S. Abou & K. Haddad, *Une francophonie différentielle*, Paris : Editions Harmattan, pp.411-424.

ABOU S., KASPARIAN C. & HADDAD K., 1996, *Anatomie de la francophonie libanaise*, Liban : Presses de l'imprimerie SIEL, Beyrouth.

ABOUD T., 2012, « Observer les traces d'une réforme de l'enseignement/ apprentissage des langues en Syrie : questions méthodologiques » in M. Rispaïl (dir.), M. Jeannot, S. Tomc & M. Totozani, *Esquisses pour une école plurilingue, Réflexions didactiques*, Paris : L'Harmattan, pp. 159-182.

ACCAD E., 2008, « Comment parler de toi, Liban? Identité plurielle et complémentarité » in Actes du colloque international, *Francophonie conflit ou complémentarité identitaire*, Liban : Publications de l'Université de Balamand, pp. 939-950.

ADMINISTRATION CENTRALE DE LA STATISTIQUE, *Annuaire 2006*.

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE (dir), 2000, *L'enseignement du français langue seconde*, France : EDICEF.

AGHA MALAK E., 2008, « Les implications identitaires dans le roman francophone libanais : le cas du roman féminin » in *Actes du XIIème congrès mondial de la FIFF : Faire vivre les identités francophones, Enjeux culturels et littéraires*, pp. 617-624.

ALTET M., 1994, *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*, PUF.

ANDRADE A.-I., 1993, « La langue maternelle dans la construction de l'interaction pédagogique-didactique en classe de français langue étrangère, fréquence et niveaux d'émergence », in *Les actes du 3^{ème} Colloque ACEDLE, Les pratiques de classe en langue étrangère*, 11-12 novembre 1993, Ecole Nationale Supérieure de Saint Cloud, pp. 141-162.

ARENILLA L., GOSSOT B., ROLLAND M.-CL., & ROUSSEL M.-P., 2007, *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, Bordas Editions.

ASSAF KHOURY C., 1998, *Didactique du français langue étrangère/ seconde : pour un renouveau méthodologique de l'enseignement du français au Liban*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Nancy 2.

ASSOCIATION LIBANAISE DES SCIENCES DE L'EDUCATION, 2006, *Rapport final, Ministère de l'Education et de l'enseignement supérieur*, Projet de développement éducatif, Beyrouth.

ASTOLFI J.-P., 1997, « Du « tout » didactique au « plus » didactique », in *Revue française de pédagogie*, n° 120, juillet- septembre, pp. 67-73.

ASTOLFI J.-P., 1997, *L'Erreur, Un Outil pour Enseigner*, Paris : Ed. ESF.

AUCAGNE J., 1991, « Histoire linguistique du Liban » in *Les conférences de l'ALDEC, Culture libanaise et francophonie*, publication de la faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Saint- Joseph : Beyrouth, pp. 25-47.

AUSTIN J.-L., 1990, *Quand dire c'est faire*, Paris : Seuil.

BAGDADY ADRA B., 2003, « Enseignement du français au Liban » in *Situation du français et politiques linguistiques et éducatives*, Agence intergouvernementale de la francophonie : Paris, pp. 77-83.

BAGGIONI D., 1997, « Endolingue vs exolingue » in M.-L. Moreau, *Sociolinguistique, Les concepts de base*, Belgique : Pierre Mardaga, pp. 139-140.

BAILLY D., 1997, *Didactique de l'anglais, objectifs et contenus de l'enseignement*, Paris : Nathan.

BAIN D., 1991, « Problèmes psychopédagogiques de l'oral : les leçons d'une expérience » in M. Wirthner, D. Martin & P. Perrenoud, *Parole étouffée parole libérée*, Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 95-125.

BALDY-STEPHANUS M., 2000, *Evaluer des compétences, Les cahiers pédagogiques*, Avril 2000, n°383.

BANGE P., 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris : Hatier.

BAUDE O., 2007, *Corpus oraux – guide des bonnes pratiques 2006*, Paris : CNRS Editions.

BAUTIER R. CASTAING E., 1977, « Statut de l'oral et pédagogie » in *Pratiques, L'oral*, n° 17, octobre 1977, pp. 27-30.

BEACCO J.-C. & BYRAM M., 2007, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue-Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

BELLENGER L., 1996, *L'expression orale*. Paris, ESF éditeur.

BENIAMINO M., 1997, « Diglossie » in M.-L. Moreau., *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Belgique : Pierre Mradaga, pp. 125-129.

BERRY HAJJ W., 2001, « Le français, l'autre norme : le cas du Liban » in Colloque : *Diversité culturelle et linguistique*, Université Saint Esprit Kaslik, Agence Universitaire de la Francophonie, pp. 106-111.

BERSET FOUGERAND B., 1991, « Evaluer certificativement l'expression orale ... ou se battre contre des moulins à vent » in M. Wirthner, D. Martin & P. Perrenoud, *Parole étouffée parole libérée*, Paris : Delachaux et Niestlé, pp.183-194.

BESSE H. (dir), 1975, *Pratique de la classe audio-visuelle au niveau 1*, Paris : Didier, Crédif.

BESSION J. J., 1999, *L'oral au collège*, CRDP de l'académie de Grenoble, France : Delagrave.

BILLIEZ J. & SERHAN C., 2015, « Apprendre le français avant l'anglais au Liban : un ordre en questions » in D. Chabanal & V. Quanquin (coord.), *Lidil, Acquisition du langage et phonologie*, n° 51, Université Stendhal, pp. 201-216.

BILLIEZ J. & SERHAN C., 2016, « Comment accueillir et développer à l'école les plurilinguismes libanais ? », in *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, Diversité linguistique et culturelle à l'école*, n° 11, Paris : L'Harmattan, pp. 265-281.

BIZRI F., 2005, « Le Pidgin Madame, un nouveau pidgin arabe » in *La linguistique*, vol. 41, fasc. 2, pp, 53-66.

BLANCHE-BENVENISTE C. & JEANJEAN C. & al, 1987, *Le français parlé : transcription et édition*, Paris : Didier érudition.

BLANCHET A. & GOTMAN A., 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Editions Nathan.

BLANCHET P. & CHARDENET P., 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : Editions des Archives Contemporains.

BLOCH O. & VON WARTBURG W., 1986 (7ème édition), *Dictionnaire étymologique de la langue française*, Paris : PUF.

BLONDEL E., 1996, « La paraphrase dans le discours d'enseignement au niveau 3 », in S. Moirand (dir), *Le français dans le monde, Le discours : jeux et perspectives*, juillet 1996, pp. 94-100.

BOUCHARD R., 1984, « De l'analyse conversationnelle à l'évaluation de l'oral en classe » in *Le français dans le monde*, n° 186, juillet 1984, Paris : Hachette/ Larousse, pp. 33-41.

BOUCHARD R., 1995, « De l'enseignement de la langue orale à l'entraînement aux pratiques dialogiques » in V. De Nuchèze & J.-M. Colletta (coord.), *Lidil, L'interaction en questions*, n°12, pp. 97-118.

BOUCHARD R., 2003, « Didactique de l'oral et éducation communicative implicite » in *Didactiques de l'oral* Œ Actes du colloque, université Montpellier III et IUFM de Montpellier, juin 2002, Basse Normandie : Presses de TLIMP, pp. 22-29.

BOUCHARD R., 2004, « L'oral: différents niveaux d'organisation et d'analyse » in S. Plane & C. Garcia-Debanc, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier, pp. 81-116.

BOUCHARD R., 2005, « Le « cours » un évènement orolographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà », in *Le français dans le monde, Les interactions en classe de langue*, juillet 2005, pp. 64-74.

BOUCHARD R., 2005, « Les interactions pédagogiques comme polylogues » in M. Savelli (dir.) *Lidil*, n°31, juin 2005, *Corpus oraux et diversités des approches*, Université Stendhal Œ Grenoble, pp. 139Œ155.

BOURGUIGNON C., PY B. & RAGOT A.-M., 1994, *Recherche sur l'école maternelle bilingue en vallée d'Aoste. Aspects psycholinguistiques*, Aoste : IRRSAE.

BOUSTANI, C., 1996, « Regard libanais sur la francophonie » in *Revue des lettres et de traduction*, n° 2, pp. 85-103.

BOUSTANY-BERNOTY M., NICOLAÏDES-SALLOUM S. & TOHME S., 2005, *Collection Arpèges Culturels, EB7, Tome 1 & 2*, Beyrouth: Dar Almoufid.

BRES J., 1999, « L'entretien et ses techniques » in L.-J. Calvet & P. Dumont, *L'enquête sociolinguistique*, Paris : L'Harmattan, pp.61 -76.

BRETON R., 1991, « Géographie du plurilinguisme » in D. Coste et J. Hebrard, *Vers le plurilinguisme*, Tunisie : Hachette.

BROSSARD, M., 1993, « Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire », in *Enfance 2, Conduites verbales et conduites culturelles à l'âge scolaire*, 1993, Paris : P.U.F.

BRUNER J., 1983, *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*, Paris : P.U.F.

CABAUDE J.M., 1972, *La pédagogie contemporaine*, Paris : Ed. Privat.

CAILLIER J., 2003, « Apprendre à l'oral entre pairs » in *Didactiques de l'oral*, Actes du colloque, université Montpellier III et IUFM de Montpellier, juin 2002, Basse Normandie : Presses de TLIMP, pp. 101-111.

- CALVET L.-J., 2006, *La sociolinguistique*, Paris : Ed. PUF, 5^{ème} édition.
- CANDELIER M., 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles : De Boeck & Duclot.
- CANDELIER M., 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre » in *Les cahiers de l'Acedle*, volume 5, n° 1, pp. 65-90.
- CANELAS-TREVISI S. & THEVENAZ-CHRISTEN T., 2002, « L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ? », in *Revue Française de Pédagogie*, n°141, oct-nov-déc 2002, pp. 17-25.
- CANUT C., 2000, « Quelle sociolinguistique en Afrique ? Questions de méthodologie » in *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique, Actualité Scientifique*, Paris : AUPELF-UREF.
- CAPPEAU P., 2005, « Ce que l'oral nous a appris sur la syntaxe du français » in M. Savelli (dir.), *Lidil, Corpus oraux et diversités des approches*, n° 3, juin 2005, Université Stendhal : Grenoble, pp. 157-177.
- CARE J.-M., 1983, « Jeux de rôles. Jeux drôles ou drôles de jeux ? », in *Le français dans le Monde*, 176, avril, 38-42.
- CARETTE E., 2001, « Mieux apprendre l'oral en langue étrangère », in *Le français dans le monde, Oral : variabilité et apprentissage*, Francis Carton, Janvier 2001, Paris : Clé International, pp.126-142.
- CARETTE E., 2008, « Mieux comprendre l'oral : formation des formateurs » in *Le français dans le monde, Quel oral enseigner cinquante ans après le français fondamental*, n°43, Janvier 2008, coord. C. Cortier & R. Bouchard, Paris : CLE international, pp. 144-157.
- CARRAUD F., 2002, « Se taire pour enfin parler », in *Les cahiers pédagogiques, Oser l'oral*, n° 400, janvier 2002, coord. M. Rispaïl & F. Faye, pp. 20- 12.
- CASTELLOTTI V. & DE CARLO M., 1995, « Les enseignants face aux difficultés des élèves. » in *Le français dans le monde : la didactique au quotidien*, juillet 1995, pp. 30-35.
- CASTELLOTTI V. & MOORE D., 2000, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CASTELLOTTI V. & MOORE D., 2006, « Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive » in M. Molinié (coord.) *Le français dans le monde, Biographies langagières et apprentissage plurilingue*, janvier 2006, France : Hachette, pp. 54-68.
- CASTELLOTTI V., COSTE D. & MOORE D., 2010, « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage » in D. Moore, *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, France : Didier, pp. 101-131.

CASTELLOTTI V., 1997, « Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance » in V. Castellotti & D. Moore (coord.), *Ela, Etudes de Linguistique Appliquée, Alternance des langues et apprentissages*, n° 108, Paris : Didier Erudition, pp. 401-410.

CASTELLOTTI V., 2000, « Alternner les langues pour construire des savoirs bilingues » in J. Duverger (coord.), *Le français dans le monde, Actualité de l'enseignement bilingue*, janvier 2000, Paris : Edicef, pp. 118-124.

CAUSA M., 2002, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*, Allemagne : Peter Lang.

CAVALLI M. & al, 2007, « Le bilinguisme : représentations sociales, discours et contextes », in D. Moore (coord), *Les représentations des langues et leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*, France : Didier, pp.66-99.

CAVIGELLI P., 1969, *Die Germanisierung von Bonaduz in geschichtlicher und sprachlicher Schau*, Frauenfeld : Huber.

CECRL, cadre européen commun de référence pour les langues, 2005, Paris : Les Editions Didier.

CELIK C. & DEVELLOTTE C., 2011, « L'analyse de discours : exemple d'une communication pédagogique médiée par ordinateur » in P. Blanchet & P. Chardenet (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : Editions des Archives Contemporaines, pp. 92-100.

CHABANAL D., 2003, « Comprendre les processus cognitifs en jeu dans l'acquisition du français oral, un enjeu pour la didactique » in *Didactiques de l'oral*, Actes du colloque, université Montpellier III et IUFM de Montpellier, juin 2002, Basse Normandie : Presses de TLIMP, pp. 38-46.

CHAMFRAULT-DUCHET M-F., 2003, « Restaurer l'oralité en classe de français » in *Didactiques de l'oral*, Actes du colloque, université Montpellier III et IUFM de Montpellier, juin 2002, Basse Normandie : Presses de TLIMP, pp. 47-57.

CHAMOUN M, 1994, « Aspects psychologiques du bilinguisme » in S. Abou & K. Haddad, *Une francophonie différentielle*, Paris : L'Harmattan pp. 443-458.

CHAMOUN M., 1997, « La diversité ethnique et culturelle et la construction nationale : le cas du Liban » in S. Abou, K. Haddad, *La diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement*, Liban : imprimerie catholique, Araya, pp. 61-70.

CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D. (dir), 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Editions du Seuil.

CHARAUDEAU P., 2001, *De la compétence sociale de communication aux compétences de discours. Didactique des langues romanes*. Bruxelles : De Boeck.

CHARNET C., 1995, « Ah ça y est c'est le désert ! » Apprendre en classe de langue : un epratique onteractive ?, in V. De Nuchèze & J.-M. Colletta (coord.), *Lidil, L'interaction en questions*, n°12, pp. 135-148.

CHEHADE C., 2008, *Le Liban, Pivot de la francophonie au Moyen-Orient*, Thèse de doctorat, Bordeaux 3, sous la direction de Samaha Khoury.

CHEMLA M.-T., 2002, « De l'oral à tous les étages » in M. Rispaïl & F. Faye (coord.), *Cahiers pédagogiques, Oser l'oral*, n° 400, janvier 2002, Paris, pp. 45-46.

CHEVALLARD Y., 1985, *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage.

CHISS J. L., 2003, « Le couple oral/ écrit et la tension entre communicatif et cognitif » in *Didactiques de l'oral*, Actes du colloque, université Montpellier III et IUFM de Montpellier, juin 2002, Basse Normandie : Presses de TLIMP, pp. 12-23.

CHISS J. L., 2009, « Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée » in *Synergies*, Roumanie, n° 4, 2009, pp. 127-137.

CHISS J-L & CICUREL F., 2005, « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques » in C. Beacco, J-L. Chiss, F. Cicurel & D. Véronique (sous la dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, mai 2005, Presses Universitaires de France.

CHOMSKY, N., 1965, *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Mass: MIT Press.

CHOPPIN A., 1998, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan Université, 2ème édition.

CICUREL F. & VERONIQUE D., 2002, « Discours, action et appropriation des langues. Une introduction » in F. Cicurel & D. Véronique (coord.), *Discours, action et appropriation des langues*, Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 9-20.

CICUREL F. & VERONIQUE D., 2002, « Une introduction » in *Discours, action et appropriation des langues*, Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 9-20.

CICUREL F., 1985, *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris : Clé International.

CICUREL F., 1996, « La dynamique discursive des interactions en classe de langue » in S. Moirand (coord.), *Le français dans le monde, Le discours : enjeux et perspectives*, juillet 1996, pp. 66-77.

CICUREL F., 2002, « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », in D. Coste (confié à), *Aile, L'acquisition en classe de langue*, n° 16, France : Instaprint, pp. 145-163.

CICUREL F., 2002, « Préface » in M. Causa, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*, Allemagne : Peter Lang, pp. IX-XI.

CICUREL F., 2005, « La flexibilité communicative. Un atout pour la construction de l'agir enseignant » in *Le français dans le monde, Les interactions en classe de langue*, juillet 2005, pp.180-191.

CICUREL F., 2011, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », in *Pratiques* n° 149-150, juin 2011, pp. 41-54.

CICUREL F., 2011, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser » in P. Blanchet & P. Chardenet (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : Editions des Archives Contemporaines, pp. 323-335.

CICUREL F., 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professoral et pratiques de classe*, Didier, Paris.

CICUREL F., 2013, « L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi », in *Synergies*, Pays Scandinaves, n° 8, 2013, pp. 19-33.

CLERC S. & RISPAIL M., 2011, « Former aux langues et aux langues des autres, une gageure ? » in M. Barenis & G. Martino (dir), *ELA, Langues – cultures à l'école primaire : quelle diversité pour quelle cohérence ?*, n° 151, pp. 277-292.

CLOT Y. & FAÏTA D., 2000, « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes » in *Travailler*, pp.7-42.

CNED & CIEP, 2011, PRO FLE, Construire une unité didactique, une collection de modules pour l'enseignement du FLE, CD-ROM.

CNRDP, *Curriculum de langue et de littérature françaises- première langue étrangère, décret-loi no 10227, date : 8 mai 1997*, Sader, Beyrouth.

COÏANIZ A., 2003, « Expression orale en français langue non maternelle et positions subjectives » in *Didactiques de l'oral*, Actes du colloque, université Montpellier III et IUFM de Montpellier, juin 2002, Basse Normandie : Presses de TLIMP, pp. 74-84.

COLLETTA J-M., 1995, « Qui parle, et pourquoi ? Examen critique de quelques approches de l'interaction » in V. De Nuchèze & J.-M. Colletta (coord.), *Lidil, L'interaction en questions*, n°12, pp. 43-65.

COLLETTA, J-M., 2002, « L'oral c'est quoi ? » in *Les cahiers pédagogiques, Oser l'oral*, M. Rispaïl & F. Faye (coord.), n° 400, janvier 2002, Paris, p.38.

CONDEI C., 2006, « Le discours sur le monde de l'Autre dans les manuels roumains de FLE. La construction des représentations collectives », in J.-L. Dufays & M. Lebrun, (éds), *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*, Belgique : E.M.E. & Inter Communications, p. 117-130.

CORDIER R. & GAUTHIER C., 1995, « Pour une pratique de l'interaction en classe. », in *Le français dans le monde, La didactique au quotidien*, juillet 1995, pp. 41- 48.

CORMON F., 1992, *L'enseignement des Langues, théorie et exercices pratiques*, Lyon: Chronique sociale.

CORNAIRE C. & GERMAIN C., 1998, *La compréhension orale*, CLE International.

CORNU L. & VERGNIUUX A., 1992, *La didactique en questions*, Centre National de Documentation pédagogique, Paris : Hachette Education.

COSTE D. & GALISSON R., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.

COSTE D. & HEBRARD J., 1991, *Vers le plurilinguisme ?* Tunisie : Hachette.

COSTE D., 1978, « Lecture et compétence de communication » in *Le français dans le monde*, n° 141, pp. 25-33.

COSTE D., 1995, « Eveil, veille, vigilance » in D. Moore, *Notions en Questions, L'éveil au langage*, Paris : Didier, pp. 5-24.

COSTE D., 1997, « Alternances didactiques » in V. Castelloti & D. Moore (coord.), *Ela, Etudes de Linguistique Appliquée, Alternances des langues et apprentissage*, n° 108, Paris : Didier Erudition, pp. 393-400.

COSTE D., 2002, « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle (s) classe (s) ? » in D. Coste (confié à) *Aile, Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 16, France : Instaprint, pp. 3-22.

COSTE D., 2008, « Education plurilingue et langue de scolarisation » in *Les cahiers de l'Acedle*, volume 5, n° 1, pp.91-107.

COSTE D., 2009, « Tâche, progression, curriculum » in E. Rosen (coord.), *Le français dans le monde, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, Paris : Clé International, pp. 15-24.

COSTE D., MOORE D. & ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Allemagne : Editions du conseil de l'Europe.

COSTE, D., 2002, « Compétences à communiquer et compétence plurilingue » in *Notions en Questions* 6, pp.115-123.

COURTILLON J., 2003, *Elaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette.

CRAHAY M., 2006, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », in *Revue française de pédagogie*, n° 154, janvier-février- mars, pp. 97-110.

CUQ J.-P., 1991, *Le français Langue Seconde*, Paris : Hachette.

CUQ J.-P. & GRUCA I., 2005, *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, Grenoble: Presses Universitaires.

CUQ J.P., 1992, « Contact de langues, contact de didactiques ? » in *Lidil, Autour du multilinguisme*, n° 6, Université Stendhal : Grenoble, pp. 141-151.

CUQ J.P., 2003, (sous la dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*, Paris : ASDIFLE / Clé International.

DABÈNE L. & BILLIEZ J., 1986, « Code-switching in the speech of adolescents born of immigrant parents», *Studies in Second Language Acquisition*, volume 8, pp. 309-325.

DABÈNE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

DABÈNE L., 1995, « L'Éveil au langage : itinéraire et problématique » in M. Moore, *Notions en questions, l'éveil au langage*, Paris : Didier, pp. 135-144.

DABÈNE L., 1996, « Pour une contrastivité revisitée » in *Ela, Etudes de Linguistique Appliquée, Alternances des langues et apprentissage*, 104, Paris : Didier Erudition, pp. 393-400.

DABÈNE L., 1998, « Quelques remarques à propos du colloque sur le thème de l'alternance » in Billiez J. & D-L. Simon (coord.), *Lidil, Alternance des langues : enjeux socioculturels et identitaires*, novembre n°18, Université Stendhal R Grenoble, pp. 11-15.

DAHLET P., 2011, « Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques » in P. Blanchet et P. Chardenet (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, France : Editions des archives contemporaines, pp. 45-60.

DARWICHE JABBOUR Z., 2007, *Littératures francophones du Moyen-Orient*, Edisud, Aix-en-Provence.

DE VECCHI G., 1999, « Préface » in C. Le Cunff & P. Jourdain (coord), *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris : Hachette Education, pp. 5-6.

DEBAISIEUX, J. M., 2000, « Réalités du discours oral et didactique du FLE » in *Le français dans le monde, Une didactique des langues pour demain*, juillet 2000, Paris : Hachette Edicef, pp. 143-159.

DECORTE E. & al, 1996, *Les Fondements de L'Action Didactique*, Adapté du néerlandais par Van Cutsem V., Bruxelles: De Boeck Université.

DEMAIZIERE F. & DUBUISSON C., 1992, *De l'EAO aux NTF, utiliser l'ordinateur pour la formation*, Paris : Ophrys.

DERYFUS M., 2003, « Peut-on caractériser les oraux produits et travaillés en classe ? » in *Didactiques de l'oral* R Actes du colloque, université Montpellier III et IUFM de Montpellier, juin 2002, Basse Normandie : Presses de TLIMP, pp. 222-234.

- DESMONS F. & aL, 2005, *Enseigner le FLE. Pratiques de classe*, Paris : Belin.
- DEVELAY M., 1997, « Origines, malentendus et spécificités de la didactique » in *Revue française de pédagogie*, n° 120, juillet- septembre, pp. 59-66.
- DEVELOPPEMENT EN EDUCATION, 1994, *Plan for educational reform in Lebanon* [Plan de réforme de l'éducation au Liban], Beyrouth: ECRD.
- DEVILLA L., 2007, « Marques transcodiques et choix de langues dans les interactions exolingues-plurilingues dans Galanet » in A. Pinna, S. Coco & C. Varcasia (éds), *Corpora, discorso e stile*, Sassari, 18-19 maggio 2007, Roma : Aracne, pp. 197-212.
- DICTIONNAIRE ENCYCLOPEDIQUE, Larousse*, 2001.
- DINVAUT A. & RISPAIL M., 2012, « Préface », in *Synergies Pays Riverains du Mékong* n°4 R 2012, pp. 5-10.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B., 1998, *Pour un enseignement de l'oral*, France : ESF éditeur.
- DOLZ J., 2012, « La diversité des pratiques langagières et leur prise en considération en didactique des langues » in M. Rispaïl (dir.), C. Jeannot, S. Tomc & M. Totozani (éd), *Esquisses pour une étude plurilingue, Réflexions didactiques*, Paris : L'Harmattan, pp. 7-11.
- DONMALL G., 1985, *Language Awareness?* NCLE papers and reports, n° 6, CILT, London, 1985.
- DORLIAN G., « Pour un bilinguisme d'ouverture », in *Phares Manarat*, Liban, n° 2, 1986, pp. 61-66.
- DUCROT O. & SCHAEFFER J.-M., 1995, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris : Editions du Seuil.
- DUCROT O., 1980, *Les mots du discours*, Editions de Minuit.
- DUMONT B., DUMONT P., MAURER B., VERDELHAN MICHEL & VERDELHAN MICHÈLE, 2000, *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*, France : EDICEF / AUF.
- EDDÉ M., 1994, « La francophonie. Un choix de société », in S. Abou & K. Haddad, *Une francophonie différentielle*, Paris : Editions Harmattan, pp. 557-560.
- EL AMINE A., 2013, « Déclin de l'enseignement public au Liban », in *séminaire Ifpo*, Institut Français du proche orient, 19/2/2013.
- EL-HAJJ, S. & al, 1965, *La situation de l'éducation au Liban*, Beyrouth: Ministère de l'éducation.

EL-WALI S., 1986 « Bilinguisme et sociolinguistique de l'inégalité : cas du Liban » in *Phares Manarat*, n° 2, mai 1986, pp. 67-76.

EZZEDINE N., 1953, *The Arab world*, London, Henry Regency Company.

FARACO M., 2002, « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 » in D. Coste (confié à), *Aile, Acquisition et interaction en langue étrangère, L'acquisition en classe de langue*, n° 16, France : Instaprint, pp. 97- 120.

FERGUSON C., 1959, « Diglossia » in *Word*, 15, pp. 325-340.

FILLOL F. & MOUCHON J., 1977, « Problématique et enjeu de l'enseignement de l'oral » in *Pratiques, L'oral*, n° 17, pp. 3-8.

FISHMAN J., 1971, *Sociolinguistique*, Paris, Bruxelles : Nathan, Labor.

FORGEAUX A. & MLIH F., 2006, « la langue arabe au service de l'apprentissage du français » in *Liaisons*, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, DOPS³⁶⁴.

FRANÇOIS F. 1990, *La communication inégale*, Paris : Delachaux et Niestlé

FRANÇOIS F., 1980, *Linguistique*, Paris : PUF.

FRANÇOIS F., 1993, *Pratiques de l'oral. Dialogues, jeu et variations des figures du sens*, Nathan.

FRANÇOIS F., 2002, « Contours de l'oral » in M. Rispaïl & F. Faye (coord.), *Les cahiers pédagogiques, Oser l'oral*, n° 400, janvier 2002, pp. 57-58.

GADET F., 1999, « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil de données », in M. Bilger (coord.), *Linguistique sur corpus : études et réflexions*, n° 31, Cahiers de l'Université de Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan.

GAJO L., 2000, « Le bilinguisme par l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage. La place de la langue première dans l'enseignement bilingue » in J. Duverger (coord.), *Le français dans le monde, Actualité de l'enseignement bilingue*, Edicef, pp. 110-117.

GARABEDIAN M. & LERASLE M., 1997, « L'alternance codique, la double contrainte » in V. Castellotti & D. Moore (coord.), *Ela, Etudes de Linguistique Appliquée, Alternance des langues et apprentissages*, n° 108, Paris : Didier Erudition, pp. 434-444.

GARCIA- DEBANC C., 1999, « Evaluer l'oral », in *Pratiques* n° 103/104, Novembre 1999, pp. 193-212.

³⁶⁴ Direction de l'orientation pédagogique et scolaire.

- GARCIA-DEBANC C., avec la collaboration de LAURENT D. & CHOURAU A., 2004, « Organiser l'enseignement de l'oral : des exemples de programmations » in C. Gracia-Debanc & S. Plane (coord.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris : Hatier, pp. 237-262.
- GARDNER-CHLOROS P., 1983, « Code- switching, approches principales et perspectives », in *La linguistique*, n°19-2, Paris : PUF, pp. 21-53.
- GERARD F.-M. & ROEGIERS X., 1993, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Bruxelles : De Boeck-Wesmæel.
- GERARD F.-M., 2009, *Évaluer des compétences : guide pratique*, Bruxelles : De Boeck.
- GERMAIN C., 1993, *Évolution de l'enseignement des Langues : 5000 ans d'histoire*, Paris: CLE International.
- GIACOBBE J., 1992, *Acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Editions du CNRS.
- GILBERT R., 1980, *Bon pour enseigner*, Liège : Ed. Mardaga.
- GOUPIL G. & LUSIGNAN G., 1993, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- GRANDATY C. & CHEMLA M.-T., 2004, « Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages » in C. Gracia-Debanc & S. Plane (coord.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris : Hatier, pp. 173-214.
- GREMMO M.-J. & HOLEC H., 1990, « La compréhension orale » in *Le français dans le monde*, numéro spécial.
- GROSJEAN F., 1982, *Life with two languages, an introduction to bilingualism*, Harvard University Press: Cambridge.
- GROSJEAN F., 1993, « Le bilinguisme et le biculturalisme, Essai de définition » in *Tranel, Bilinguisme et biculturalisme*, Actes du 2^{ème} colloque d'orthophonie, logopédie, septembre, 1992, n° 19, Suisse : Université de Neuchâtel, pp. 19-39.
- GUEUNIER N., 1997, « Représentations linguistiques » in M.-L. Moreau, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Belgique : Mardaga, pp. 246-251.
- GUMPERZ J.J., 1982, *Discourses strategies*, Cambridge : Cambridge University Press.
- GUMPERZ J.J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, L'Harmattan, Université de la Réunion.
- HADDAD K., 1994, « Problèmes du français langue seconde au Liban » in S. Abou & K. Haddad, *Une francophonie différentielle*, Paris : Editions Harmattan, pp. 425-434.

HADDAD K., 1997, « le français au Liban : un facteur de développement ? », in S. Abou & K.Haddad, *La diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement*, Liban : imprimerie catholique, Araya, pp. 383-390.

HAFEZ S.-A., 2006, *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*. Paris : L'Harmattan.

HALTE J.-F. & RISPAIL M., 2005, *L'oral dans la classe, compétences, enseignement, activités*, Paris : Harmattan.

HALTÉ J.-F. (Dir), 1993, *Inter-Actions. L'interaction. Actualités de la recherche et enjeux didactiques*, Metz : Université de Metz.

HALTÉ J.-F., 1992, *La didactique du français*, France : PUF.

HALTE J.-F., 1999, « L'interaction et ses enjeux scolaires » in *Pratiques, Interactions et apprentissage*, n° 103 & 104, novembre 1999, France : CRESEF, pp. 3-8.

HALTE J.-F., 2002, « Pourquoi faut-il oser l'oral ? », in M. Rispaïl & F. Faye (coord.), *Les cahiers pédagogiques, Oser l'oral*, n° 400, janvier 2002, pp.16-17.

HALTE J.-F., 2005, « Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière » in J.-F. Halté & M. Rispaïl, *L'oral dans la classe*, Paris : L'Harmattan, pp.11-31.

HAMERS J., 1992, « Réseaux lexicaux, attitudes parentales et développement multilingue » in J. Billiez & L. Dabène, *Autour du multilinguisme*, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 69-92.

HAMERS J., 1997, « Contacts des langues » in M.-L. Moreau., *Sociolinguistique, les concepts de base*, Belgique : Pierre Mardaga, pp. 94-100.

HAMERS, J.F. & BLANC M., 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles : Mardaga.

HELOU C., « Discours de Président Charles Hérou au sommet francophone de Paris 1986 » in *Phares Manarat*, n° 2, mai 1986.

HOUSSAYE J., 1988, *Le triangle pédagogique*, Peter Lang.

HOUSSAYE J., 1993, « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », in J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF.

HOYEK S., 2004, « Le français dans l'enseignement scolaire et universitaire du Liban », in *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, volume 56, pp. 49-56.

HOYEK, S. & PAPAIZIAN ZOHABIAN, G., 2007, « Chronique internationale, la formation des enseignants au Liban » in Y. Lenoir (sous la responsabilité), *Formation et Profession, Des pratiques d'enseignement en évolution*, bulletin du CRIFPE, vol 13, n° 2, février 2007, pp 37-44.

HUDELOT C., 1992, « *Etayages, impositions, débrayages et cafouillages dans un dialogue adulte-enfant* », Communication présentée au 4^{ème} colloque du Réseau Européen de Laboratoires sur l'Acquisition des langues, 28 septembre - 2 octobre, Lyon- l'Arbresle.

HUOT H., 1981, *Enseignement du Français et Linguistique*, Paris: Armand Colin Éditeur.

HYMES D., 1972, « On communicative competence » in J. B. Pride & J. Holmes, *Sociolinguistics*, Harmondsworth : Penguin.

IFADEM, 2012, *Compte rendu*, Liban, Beyrouth, du 18 au 20 avril 2012. (IFADEM : initiative francophone pour la formation à distance des maîtres).

JAKOBSON R., 1963, *Essais de linguistique générale. Les fondations du langage*, Paris : Minuit (traduction française de N. Ruwet, 1963), Tome 1 et 2.

JAMES C., 1995, « L'essor et la chute de l'éveil au langage » in D. Moore, *Notions en Questions, l'éveil au langage*, Paris : Didier, pp. 25-44.

JEANNERET T., & PY B., 2002, « Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle » in F. Cicurel & D. Véronique (coord.), *Discours, action et appropriation des langues*, Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 37-52.

JEANNERET T., 1999, *La coénonciation en français : approches discursives, conversationnelle et syntaxique*, Berne : Peter Lang.

JOBE A., 1992, « Le répertoire linguistique de l'enfant gambien » in *Lidil, Autour du multilinguisme*, n° 6, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 27-51.

JONNAERT, P. & VANDER BORGHT C., 1999, *Créer des Conditions d'Apprentissage*, Bruxelles: De Boeck Université.

JORRO A. & CROCE-SPINELLI H., 2010, « Le développement de gestes professionnels en classes de français. Le cas de situations de lecture interprétative », in A. Halté & A. Petitjean (coord.), *Pratiques* n°145-146, juin 2010, CRESEF, pp. 125-140.

JORRO A., 2002, *Professionaliser le métier d'enseignant*, ESF éditeur.

JORRO A., 2003, *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles : De Boeck Université.

JUBRAN J. K., 1923, *Al-Bada-i' wat -tara-if*, Le Caire.

KAUFMANN J.C., 1996, *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan.

KERBAT- ORECCHIONI C., 1996, « L'analyse des conversations / perspectives actuelles » in S. Moirand (Coord.), *Le français dans le monde, Le discours : enjeux et perspectives*, juillet 1996, pp. 30-38.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 1980, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris : Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 1990, *Les interactions verbales*, Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 2001, *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris : Université.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 2013, *L'énonciation*, Paris : Armand Colin.

KHORASSANDGIAN M., 1994, « Environnement sociologique et apprentissage du français, langue seconde » in S. Abou & K. Haddad, « *Une francophonie différentielle* », Paris : Editions Harmattan, pp. 435-442.

KLAUS V., 1995, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par J.-M. Brochee et J.-P. Confais, Toulouse : PUM.

KLETT E., 2011, « Les traces de la langue maternelle dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophones » in P. BLANCHET & P. CHARDENET, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : Editions des Archives Contemporaines, pp. 100-107.

KOK ESCALE M.-C., 2008, « Histoire, pratiques et modèles », in G. Zarate, D. Lévy & C. Kramersch, *Précis du plurilinguisme*, Paris : Editions des archives contemporaines, pp 383-391.

KRAMSCH C., 1991, *Interactions et discours en classe de langue*, Paris : Hatier-Didier.

KRAMSCH C., 2008, « Voix et contre voix, l'expression de soi à travers la langue de l'autre » in *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris : Editions des Archives contemporaines, pp. 35 -38.

LA FONTAINE L., 2005, « La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français, langue d'enseignement au secondaire », in *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n° 1, pp. 95-109.

LABELLE J.-M., 1996, *La réciprocité éducative*, Paris : PUF.

LAMMENS H., 1921, *La Syrie*, I, 2 volumes, Beyrouth.

LANDSHEERE V. & LANDSHEERE G., 1984, *Définir les objectifs pédagogiques*, Paris : PUF.

LANGLADE G., 1997, « Essai de délimitation du champ propre d'une didactique de discipline : l'exemple des textes littéraires », in G. Langlade (coord.), *Les cahiers du CERF, Didactiques Recherches et pratiques*, n° 5, 1^{er} sem. 1997, pp. 1-25.

LAPARRA M. & MARGOLINAS C., 2010, « Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse des situations d'enseignement » in *Pratiques* n° 145/146, juin 2016, pp. 141-160.

- LAPARRA M., 2002, « Parler : variation et apprentissage » in M. Rispaïl & F. Faye (coord.), *Cahiers Pédagogiques Oser l'oral*, n° 400, janvier 2002, pp. 34-35.
- LAUGA-HAMID M.-C., 1990, « L'implication du sujet dans son apprentissage » in L. Dabène & al, *LAL, Variations et Rituels en classe de langue*, Paris : Hatier- Credif, pp. 56-71.
- LAVRILLEUX G., 2002, « Quelle éthique », in M. Rispaïl & F. Faye (coord.), *Les cahiers pédagogiques, Oser l'oral*, n° 400, janvier 2002, pp. 19-20.
- LE CUNFF C. & JOURDAIN P. (coord), 1999, *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris : Hachette Education.
- LE CUNFF C., 2002, « Ecrit - oral: solidarité ou conflit », in M. Rispaïl & F. Faye (coord.), *Les cahiers pédagogiques, Oser l'oral*, numéro 400, janvier 2002, pp. 29-30.
- LE CUNFF C., 2003, « Pratiques langagières orales, intégration et apprentissages à l'école » in *Lidil, Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif*, hors-série, Université Stendhal, pp. 175-186.
- LE PETIT ROBERT, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, 1987, France.
- LE ROBERT, 2008, *Le nouveau Petit Robert de la langue française*, Paris : Le Robert.
- LE THOMAS C., 2012, *Les écoles chiïtes au Liban, Construction communautaire et mobilisation politique*, Paris-Beyrouth, Karthala-Ifpo.
- LEBRE-PEYTARD M., 1990, *Situation de l'oral*, Paris : CLE International.
- LEBRUN M., 1983, *Les Apports de la Linguistique à l'Enseignement du Français*, Québec: Édition Prefontaine.
- LEGENDRE R. (dir), 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, Paris : ESKA.
- LEON P., 1977, « L'oral en question(s) » in *Pratiques, L'oral*, n°17, pp. 9-13.
- LHOTE E., 1995, *Enseigner l'oral en interaction*, Paris : Hachette.
- LITTLE D., 1998, « La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues. » in *Le français dans le monde, Apprentissages et usage des langues dans le cadre européen*, juillet 1998, Hachette : Edicef, pp. 156-187.
- LÜDI G. & PY B., 2003, *Etre bilingue*, Allemagne : Peter Lang SA.
- LÜDI G., 1999, « Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde » in *Cahiers du français contemporain* 5, pp. 25-51.
- LUSSIER D., 1992, *Évaluer les Apprentissages*, Paris: Hachette FLE.

- MAALOUF A., 1998, *Les identités meurtrières*, Paris : Editions Grasset et Fasquelle.
- MACKEY W.F., 1976, *Bilinguisme et contact des langues*, Paris : Klincksieck.
- MACNAMARA J., 1967, « The bilingual's linguistic performance : a psychological overview » in *Journal of social issues*.
- MARQUILLO LARRUY M., 2008, *L'interprétation de l'erreur*, France : CLE International.
- MARTIN D., 1991, « (Méta) Communiquer pour apprendre, c'est faire de l'oral à plein temps », in M. Wirthner, D. Martin & P. Perrenoud, *Parole étouffée parole libérée*, Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 105 à 219.
- MARTINEZ P., 1996, *La didactique des langues étrangères*, Que sais-je ?, n° 8757, Paris : PUF.
- MATTHEY M., 1995, « Analyse de l'interaction en situation de contact », in V. De Nuclez & J.-M. Colletta, (coord.) *Lidil, L'interaction en questions*, n° 12, septembre 1995, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 119-134.
- MATTHEY M., 2003, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, 2^{ème} édition, Allemagne, Peter Lang.
- MAURER B., 1997, « Apprendre en alternant les langues : stratégies énonciatives en classe bilingue » in *Ela, Alternances des langues et apprentissages*, coord. V. Castellotti & D. Moore, Paris : Didier Erudition, pp. 475-484.
- MAURER B., 1999, « Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique ? » in J.L. Calvet & P. Dumont, *L'enquête sociolinguistique*, France : Harmattan, pp. 167-190.
- MAURER B., 1999, « Retour à Babel : les systèmes de transcription », in J.L. Calvet & P. Dumont, *L'enquête sociolinguistique*, France : Harmattan, pp. 149-166.
- MAURER B., 2001, *Une didactique de l'oral. Du primaire au Lycée*, Les Editions Bertrand-Lacoste.
- MAURER B., 2003, « Politesse, respect : de quelques implications sociales de la didactique de l'oral » in *Didactiques de l'oral* & Actes du colloque, université Montpellier III et IUFM de Montpellier, juin 2002, Basse Normandie : Presses de TLIMP, pp. 30-37.
- MEIRIEU P., 1996, *Frankestein pédagogue*, Paris : ESF éditeur.
- MERLEAU-PONTY, M., 1962, *Signes*, Paris.
- MERMIER F & MERVIN S., 2012, *Leaders et Partisans au Liban. Hommes et sociétés*, Editions Khartala.

- MESSAOUDI L., 2003, *Etudes sociolinguistiques*, Maroc : Edition Okad.
- MEYER G., 1995, *Evaluer : pourquoi ? Comment ?*, Paris : Hachette-éducation.
- MIALARET G., 2006, *Sciences de l'éducation. Aspects historiques. Problèmes épistémologiques*, Paris : Quadrige, PUF.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DES JEUNES ET DU SPORT, CNRDP³⁶⁵, 1997, *Curriculum de langue et de littérature françaises, première langue étrangère*, Beyrouth : Sader.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DES JEUNES ET DU SPORT, CNRDP, 1998, *Curriculum de langue et de littérature françaises, première langue étrangère*, Beyrouth : Sader.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DES JEUNES ET DU SPORT, CNRDP, 1999, *Curriculum de langue et de littérature françaises, première langue étrangère*, Beyrouth : Sader.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DES JEUNES ET DU SPORT, CNRDP, 1997, *Curriculum et objectifs d'enseignement général*, Beyrouth : Sader.
- MINISTERE DE L'EDUCATION, LIBAN, 1946, *The curriculum* [Le curriculum], Beyrouth.
- MINISTERE DE L'EDUCATION, LIBAN, CENTRE DE RECHERCHE ET DE DEVELOPPEMENT EN EDUCATION, 1994, *Plan foreducational reform in Lebanon* [Plan de réforme de l'éducation au Liban], Beyrouth : ECRD.
- MITRI T., « Allocution du ministre de la culture », in *Actes du colloque international : Francophonie conflit ou complémentarité identitaire*, Liban : Publications de l'Université de Balamand, 2008, pp. 25-26.
- MOESCHLER J., 1985, *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris : Hatier-Credif.
- MOIRAND S., 1974, « Audio-visuel intégré et communication(s) » in *Langue française* n° 24, pp. 5-26.
- MOIRAND S., 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette « F ».
- MOLINIE M., 2006 « Introduction : une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles » in M. Molinié (coord.), *Le Français dans le monde, Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, France : Lassay- les châteaux, pp. 6-10.

³⁶⁵ Centre de Recherche et de Développement Pédagogique.

MOLINIE M., 2006, « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles », in M. Molinié (coord.), *Le français dans le monde, Biographies langagières et apprentissage plurilingue*, janvier 2006, France : Hachette, pp. 6-10.

MOORE D. & LEE-SIMON D., 2002, « Déréalisation et identités d'apprenants » in D. Coste (confié à), *Aile, L'acquisition en classe de langue*, n° 16, 2002, pp. 121-144.

MOORE D. & PY B., 1995, « Parole empruntée, parole appuyée ou la place des emprunts dans l'apprentissage d'une langue seconde » in *Plurilinguisme. Les emprunts*, Centre d'Etudes de Recherche en planification linguistique CERPL n° 9-10, juin-décembre, pp. 133-145.

MOORE D., 1995, *L'éveil au langage*, Paris : E.N.S. de Fontenay/ Saint-Cloud.

MOORE D., 1996, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue à l'école », in *Aile*, n°7, octobre, Université Paris VIII, pp. 95-121.

MOORE D., 2006, *Plurilinguisme et école*, Didier, Paris.

MOORE, D., 2010, *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, France : Didier.

MOREAU M.-L., 1997, *Sociolinguistique, Les concepts de base*, Belgique : Pierre Mardaga.

MUCCHIELLI A., 2009, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Arman-Colin, Belgique.

MUCHIELLI, A., 2009, « Méthodologie d'une recherche qualitative » in A. Muchielli (dir), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Arman-Colin, Belgique, pp. 143-145.

MUNIER S. & MILLET A., 2005, « L'oral et les enfants sourds : des textes officiels à la base » in J.F. Halté & M. Rispaïl, *L'oral dans la classe*, Paris : Hachette, pp. 75-88.

NAAMAN A., 1979, *Le français au Liban*, Paris-Beyrouth : Editions Naaman.

NAGY C., 1995, « L'éveil au langage et les langues dites exotiques », in D. Moore, *Notions en questions, l'éveil au langage*, Paris : Didier, pp. 163-176.

NIQUET G., 1991, *Enseigner le Français, Pour qui ? Comment ?*, Paris: Hachette Éducation.

NONNON E, 1999, « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe. Champs de référence et problématiques » in *Revue Française de Pédagogie*, n° 129, octobre-novembre-décembre 1999, pp. 87-131.

NONNON E., 1990, « Est-ce qu'on apprend en discutant ? Interaction maître-élève en SES » in F. François, *Communication inégale*, Paris : Delachaux & Niestlé, pp. 147-212.

- NONNON E., 2004, « Les activités de réflexion et d'analyse de l'oral » in S. Plane & C. Garcia-Debanc., *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris : Hatier, pp. 311-335.
- NONNON E., 2011, « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français » in *Pratiques, Didactique du français*, n° 149/150, pp 184-206.
- NUCHEZE DE V. & COLLETTA J.-M., 2002, *Guide terminologique pour l'analyse des discours*, Peter Lang.
- NUCHEZE DE V., 2001, *Sémiologie des dialogues didactiques*, L'Harmattan.
- OESCH-SERRA, C & PY B., 1996, « Présentation » in *Aile, Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°7, pp. 3-8.
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE, 2005, *Principes directeurs sur les politiques en matière de terminologie*, Paris.
- OSWALD D. & SCHAEFFER J.-M., 1995, *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*, Paris: Édition de Seuil.
- PEKAREK S., 1999 « Stratégies de communication bilingues en classe de L2 ? Enjeux acquisitionnels et enjeux communicatifs », in *Aile* n°8, pp. 127-141.
- PEKAREK S., 1999, *Leçons de conversation*, Suisse : Editions universitaires de Fribourg.
- PELPEL P., 2005, *Se former pour enseigner*, Paris : Dunod.
- PERRAUDEAU M. 1996, *Les méthodes cognitives, apprendre autrement à l'école*, Paris : Armand Colin.
- PERREGAUX C., 2002, « (Auto) Biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », in *Bulletin Vals-Asla*, 76, pp. 81-94.
- PERRENOUD P., 1988, *A propos de l'oral*, Genève : Service de la recherche sociologique.
- PERRENOUD P., 1991, « Bouche cousue ou langue bien pendue ? » in M. Wirthner, D. Martin & P. Perrenoud, *Parole étouffée parole libérée*, Paris : Delachaux et Niestlé, pp.15-40.
- PEYTARD J. & MOIRAND S., 1992, *Discours et enseignement du français*, Paris : Hachette.
- PIOT H., 2005, « Les malentendus dans les situations de communication orale scolaire » in J-F. Halté. & M. Rispaïl (coord.), *L'oral dans la classe*, Paris : Harmattan, pp. 205-216.
- PLANE S. & GARCIA-DEBANC C., 2004, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris : Hatier.
- POPLACK S., 1980, "Sometimes i'll start a sentence in spanish y termino en espanol: toward a typology of code-switching" in *Linguistics* 18, pp. 581-618.

- POPLACK S., 1988, « Conséquences linguistiques du contact de langues, un modèle d'analyse variationniste » in *Langage et Société*, n° 43, mars 1988, Paris : Maison des Sciences de l'Homme, pp. 23-48.
- PORCHER L., 1995, *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP, Paris : Hachette éducation.
- PORQUIER R. & Py B., 2008, *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, France : Didier.
- POSTIC M., 1977, *Observation et formation des enseignants*, Paris : Presses Universitaires de France.
- POSTIC, M. & DE KETELE, J.M., 1988, *Observer les situations éducatives*, Paris : Presses Universitaires de France.
- PROST A., 1985, *Eloge des pédagogues*, Paris : Seuil.
- PROUILHAC M. & DELCAMBRE I., (avec la collaboration), 2004, « Dispositifs pour travailler l'oral » in C. Gracia-Debanc & S. Plane (coord.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris : Hatier, pp. 215-236.
- PUREN C., 2009, « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues R cultures étrangères » in E. Rosen (coord.), *Le français dans le monde, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, janvier 2009, Paris : CLE International, pp. 154-168.
- PY B., 1992, « Regards croisés sur le discours du bilingue et de l'apprenant » in L. Dabène & J. Billiez, *Autour du multilinguisme*, Presses Universitaires de Grenoble, 1992, pp. 9-25.
- PY B., 1995, « Questions autour d'une notion en question » in D. Moore, *Notions en questions, l'éveil au langage*, Paris : Didier, pp. 145-150.
- PY B., 1997, « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues » in V. Castellotti & D. Moore (coord.), *ELA, Alternances des langues et apprentissages*, 108, oct-déc 1997, Paris: Didier Erudition, pp. 485-503.
- QUOBEISSY H., 1998, « State and public éducation in Lebanon » [L'État et l'éducation publique au Liban] in M. Bashur (dir. publ.), *State and education in Lebanon*, Beyrouth, The Lebanese Association for Educational Sciences.
- RAAD TAWK R., 2015, « Un million et demi de réfugiés syriens au Liban, presque le tiers de la population » in *L'Orient le jour*, 10/7/2015.
- RAULY (de) T. D., 1987, *Choisir et utiliser les supports visuels et audiovisuels*, Paris : Les Editions d'Organisation.

REPUBLIQUE LIBANAISE, MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, CENTRE NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUES, 1996, *Livre scolaire national, livre de français, cycle moyen*, Liban Beyrouth : Société d'Édition Educative Libanaise S.A.L.

REY A. (sous la direction), 1991, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris : Dictionnaires Le Robert.

REZEAU J., 2001, *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en histoire de l'art à l'université*, thèse de doctorat de l'université de Bordeaux.

REZEAU J., 2002, « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique » », in *ASP*, 35-36, pp. 183-200.

RIACHI M., 2007, *Les interactions verbales en classe de français au Liban : analyse des stratégies communicatives d'enseignement et d'apprentissage*, Thèse en cotutelle, université de la Sorbonne, université libanaise, juin, 2007.

RICHTERICH R., 1985, *Besoins Langagiers et Objectifs d'Apprentissage*, Hachette, « F ».

RICHTERICH R., 1996, « la compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication » in H. Holec, D. Little & R. Richterich, *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, pp. 41-76.

RIEUNIER A., 2004, *Préparer un Cours, Tome I*, France: ESF Éditeur Issy-les-Moulineaux.

RISPAIL M., & FAYE F., 2002, « La fête de l'oral » in M. Rispail & F. Faye (coord.), *Cahiers pédagogiques, Oser l'oral*, , janvier 2002, p. 12.

RISPAIL M., 1995, « Vers un métalangage de l'oral : qu'en disent les élèves ? » in R. Bouchard & J. C. Meyer, *Les métalangages de la classe de français*, Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle.

RISPAIL M., 1998, *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle: le cas de l'oral*, Thèse de Doctorat dirigée par Louise Dabène, Université de Grenoble III.

RISPAIL M., 2003, « Contacts entre francique, français, allemand en Lorraine germanophone et au Luxembourg : situations / phénomènes / attitudes » in J. Billiez (sous la dir) & M. Rispail (en collaboration), *Contacts de langues*, Paris : Harmattan, pp.79-90.

RISPAIL M., 2005, « Les langues maternelles mises en chansons, mises en contacts : d'un objet social à un objet didactique » in *Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement. Pour une socio-didactique des langues*, Rispail M., dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du langage, sous la direction de Philippe Blanchet, pp. 237-255.

RISPAIL M., 2006, « Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une socio-didactique des langues et des contacts de langue » in *AIRDF*,

Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, *La lettre de la DFLM*, no 38, 2006-1, pp. 5-13.

RISPAIL M. 2008, « Evolution des conceptions de l'oral en FLS et FLE » in *Le français dans le monde : quel oral enseigner, 50 ans après le français fondamental*, n° 43, janvier 2008, coord. C. Cortier & R. Bouchard, Paris : Clé International, pp. 50-63.

RISPAIL M., 2011, « Etudier un corpus d'interactions verbales : questionnement entre incertitudes et certitudes » in P. Blanchet & P. Chardenet (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, France : Editions des archives contemporaines, AUF, pp. 168-179.

RIVIÈRE V., 2008, « Dire de faire, consignes, prescriptions, ... Usages en classe de langue étrangère et seconde », in F. Chnane Davin & J.-P. Cuq (coord.), *Le français dans le monde, Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, Paris : Clé International, pp. 51-59.

ROBERT J.- P. & ROSEN E., 2010, *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris : Ophrys.

ROBERT J.- P., 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Ophrys, 2^{ème} édition.

ROBERT P., 1985, *Le Grand Robert de la langue française*, Paris : Dictionnaire Le Robert.

ROBERT P., 2002, *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.*, Paris : Dictionnaire Le Robert.

ROMAINE S., 1995, *Bilingualism*, Oxford Blackwell.

ROSIER J.-M., 2002, *La didactique du français, Que sais-je ?*, n° 2656, Paris : PUF.

ROULET E., 1980, *Langue maternelle et langues secondes*, Paris : Hatier, (coll. LAL).

ROULET E., 1991, « La pédagogie de l'oral en question(s) » in M. Wirthner, D. Martin & P. Perrenoud, *Parole étouffée parole libérée*, Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 41 à 54.

ROUX P.-Y., 2002, *Un dispositif français de formation au Liban : l'Institut de formation des maîtres de Beyrouth*, Université de Provence.

ROUX P.-Y., 2003, « L'oral en classe : de la production à l'expression », in *Le français dans le monde*, n° 327, pp. 36-38.

SAPIR E., 2001, *Le langage introduction à l'étude de la parole*, traduit par l'anglais par Guillemin S. M., ed. P.B, Payot.

SARREMEJANE P., 2002, *Les didactiques et la culture scolaire*, Outremont : Editions logiques.

SAUSSURE F., 1916, *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot.

SAVOIE-ZAJC L., 2009, « La saturation » in A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Belgique : Arman-Colin, pp. 226-227.

SAVOIE-ZAJC L., 2009, « Technique de la validation par triangulation » in A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Belgique : Arman-Colin, pp. 285-286.

SCAC, 2000, *Aide à la création d'un dispositif permanent de formation continue, rapport de présentation*, Beyrouth.

SCALLON G., 2004, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Canada : De Boeck.

SCHNEUWLY B. & BRONCKART J.-P., 1985, *Vygotsky aujourd'hui*, Paris : Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY B., 2003, « Enseigner la parole publique; une approche socio-historique » in *Didactiques de l'oral*, Actes du colloque, université Montpellier III et IUFM de Montpellier, juin 2002, Basse Normandie : Presses de TLIMP, pp. 58-66.

SIEGRIST C., 1991, « Regard critique sur l'enseignement de l'oral » in M. Wirthner, D. Martin & P. Perrenoud, *Parole étouffée parole libérée*, Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 81-94.

SIMON D.-L., 1988, *Enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en milieu exolingue, aspects socioculturels et didactiques*, thèse de 3ème cycle, Université Stendhal-Grenoble III.

SIMON D.-L., 1992, « Alternance codique en situation pédagogique. Rôles et fonctions dans l'interaction. Quel code, quand et pourquoi faire ? », in *LIDIL*, n° 5, février 1992, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 97-107.

SIMON D.-L., 1997, « Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie » in V. Castellotti & D. Moore (coord.), *ELA, Etudes de Linguistique Appliquée, Alternance des langues et apprentissages*, n°108, Paris : Didier Erudition, pp.445-456.

SIMON J.-P., 2012, « Introduction » in M. Rispaïl (dir), C. Jeannot, S. Tomc & M. Totozani (éd), *Esquisses pour une étude plurilingue, Réflexions didactiques*, Paris : Harmattan, pp. 13-18.

SOULÉ-SUSBIELLES N., 1984, « La question, outil pédagogique dépassé ? », in *Le français dans le monde* 183, pp. 26-34.

STEITIE, S., 2008, « Le français, une salve d'avenir » in Actes du colloque international : *Francophonie ; conflit ou complémentarité identitaire*, Liban : Publications de l'Université de Balamand, pp. 41- 64.

SUFFYS S., 2000, « Un oral, des oraux et autres voies orales » in *Recherches*, 33, Presse de l'Université Charles de Gaule, Lille 3, pp. 29-59.

TELLIER M., 2008, « Dire avec des gestes » in F. Chnane Davin & J.-P. Cuq (coord.), *Le français dans le monde, Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, juillet 2008, Paris : Clé International, pp. 40-50

THIAM N., 1997, « Alternance codique » in M.-L. Moreau, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Belgique : Pierre Mardaga, pp. 32-35.

TITON R., 1972, *Le bilinguisme précoce*, Bruxelles : Dessart.

TOMC S., TOTOZANI M. & JEANNOT C., 2012, « Biographie langagière et formation des enseignants de langue : l'émergence d'une identité professionnelle » in M. Rispaïl (dir.), C. Jeannot, S. Tomc & M. Totozani, *Esquisses pour une école plurilingue*, Paris : Harmattan, pp. 101-118.

TRUCHOT C., 1994, *Le plurilinguisme européen. Théories et pratiques en politique linguistique*, Paris : Éditions Champion-Slatkine.

TUENI N., 1986, *La prose, œuvres complètes*, Beyrouth : Dar an-Nahar.

TURCO G. & PLANE S., 1999, « L'oral en situation scolaire : interaction didactique et construction de savoirs » in *Pratiques, interactions et apprentissage*, n°103-104, novembre 1999, France : CRESEF, pp. 149-172.

TYACK D., 1976. « Ways of seeing » [Manières de voir], *Harvard educational review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 46, n° 3.

VASSEUR M.-T., 1989, « Observables et réalité de l'acquisition d'échange étrangère : Séquences de négociation et processus d'acquisition » in J. Boulet (dir.) *Langage et société, L'acquisition des langues dans la migration*, n° 50-51, décembre 1989 - mars 1990, pp. 67-85.

VECCHI G. & CARMONA-MAGNALDI N., 2002, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Paris: Hachette.

VELTCHEEF C. & STANLEY H., 2003, *L'évaluation en FLE*, Paris : Hachette.

VERDELHAN R. & BOURGADE M., 2003, « Apprendre à comprendre l'oral en situation de français de scolarisation » in *Didactiques de l'oral*, Actes du colloque, université Montpellier III et IUFM de Montpellier, juin 2002, Basse Normandie : Presses de TLIMP, pp. 67-73.

VIGNER G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, France : CLE International.

VION R., 1992, *La communication verbale, analyse des interactions*, Paris : Hachette.

VLAD 2008, « La lecture à haute voix en FLE au niveau avancé. Etude sur un corpus de programmes et de manuels roumains pour le lycée (1970-2000) », in C. Cortier & B. Bouchard (coord.), *Le français dans le monde*, janvier 2008, Paris : CLE International, pp. 38-49.

VLAD M., 2006, *Lire des textes en français langue étrangère à l'école*, Belgique : E.M.E. & Intercommunication.

VYGOTSKI L.S., 1985, *Pensée et langage*, Paris : Les Editions Sociales.

WEIBER C., 2006, « Pourquoi les Français ne parlent-ils comme je l'ai appris » in *Le français dans le monde*, n° 345, Paris : CLE International, pp. 31-33.

WEISS J., 1991, « Lecture et expression orale, des rapports souvent ignorés » in M. Wirthner, D. Martin & P. Perrenoud, *Parole étouffée parole libérée*, Paris : Delachaux et Niestlé, pp165-170.

WEISSER M., 2007, « Méthodes d'analyse des interactions verbales au service d'une didactique comparée » in *Revue française de pédagogie*, n° 158, janvier à février à mars, 2007, pp. 103-115.

YAGUELLO M., 1981, *Alice aux pays du langage; pour comprendre la linguistique*, Ed. Seuil.

ZERBATO-POUDOU M.-T., « Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche », in *Pratiques*, n° 111/112, décembre 2001, pp. 115-129.

SITOGRAPHIE

- ADAM J.-M., 2001, « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action », in *Pratiques*, n° 111-112, décembre 2001, pp.7-38. <http://www.pratiques-cresef.com/p111ad1.pdf>
- ALRABADI E., 2011, Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement / apprentissage de l'oral ?, in *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2011, Vol. 23, pp. 15-34. [file:///C:/Users/AS/Downloads/36308-36689-2-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/AS/Downloads/36308-36689-2-PB%20(4).pdf)
- AMIOT H., 2013, « Le Liban : géographie d'un état multiconfessionnel » in *Les clés du Moyen-Orient* www.lesclesdumoyenorient.com/le-liban:geographie-d-un-etat.html consulté le 19/8/2016.
- BANGE P., 1992, « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) » in *Aile, Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], 1/ 1992, mis en ligne le 06 février 2012, consulté le 17 septembre 2015. URL:<http://ailes.revues.org/4875>.
- BANGE P., 1996, « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère » in *Les Carnets du Cediscor*[en ligne]. 4/1996, mis en ligne le 24 juillet 2009, consulté le 01 octobre 2015. URL:<http://cediscor.revues.org/443>.
- BEACCO J.-C., BYRAM M., CAVALLI M., COSTE D., EGLI CUENAT M., GOULLIER F. & PANTHIER J., (Division des Politiques linguistiques), 2010, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Suisse : Genève, https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf
- BLANCHE-BENVENISTE C., « Français parlé R oral spontané » quelques réflexions, http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/contaci/documents/bilger_cappeau/CBB-Bilger.pdf
- BRONCKART J.-P. & DOLZ J., 2002, « La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? » in J. Dolz & E. Ollangnier (sous la direc.), *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck, pp. 27-44. [http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/9014/1572/5507/Pages de 27 ENCOED.pdf](http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/9014/1572/5507/Pages_de_27_ENCOED.pdf)
- BROU DIALLO C., 2006, « Interlangue ou interférence et enseignement du français langue étrangère » in *Revue électronique internationale de science du langage Sudlangues*, n° 7, pp 12-25. <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-162.pdf>
- BUCHETON D. & SOULÉ Y., 2009, Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, in *Education et didactique* [en ligne], vol 3, n°3, octobre 2009, mis en ligne octobre 2011, consulté le 02 novembre 2015. URL : <http://educationdidactique.revues.org/543>

CARTON F. & DUDA R., 1988, « Production orale : comment mettre en place des stratégies d'enseignement/apprentissage » in *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Nancy II. <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/1carton-duda.pdf>.

CELLEIR M., 2002, « Des écrits supports de l'oral » in *éduscol*, Colloque « didactique de l'oral », <http://eduscol.education.fr/cid46410/des-ecrits-supports-de-l-oral.html>.

CENTRE DE RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUES, Février 2001, *Bureau International d'Education, Evolution de l'Education, Rapport National de la République Libanaise*. <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Lebanon.pdf> consulté le 20 août 2014.

CENTRE DE RESSOURCES SUR LE DEVELOPPEMENT LOCAL AU LIBAN, Localiban, 2007, <http://www.localiban.org/article936.html>.

CICUREL F., 2005, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », mis en ligne le 14 décembre 2005, http://aile.revue.org/document_801.html.

CLERC S. & RISPAIL M., 2011, <http://doctorants-marielle.blogspot.com/2011/01/article-consulter-de-marielle-rispail.html>

CRDP, Centre de Recherche et Développement Pédagogiques, Février 2001, *Bureau International d'Education, Evolution de l'Education, Rapport National de la République Libanaise*, <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Lebanon.pdf> consulté le 20 août 2014.

CREMONA H., 2011, « Les écoles catholiques au Liban » in *Présence Mariste*, <http://www.presence-mariste.fr/Les-ecoles-catholiques-au-Liban.html>

DACCACHE S., 2012. « *Le système éducatif libanais: un regard d'ensemble des réalités, des problèmes et défis* », <http://dsalim.wordpress.com/2012/07/25> consulté le 28 juillet 2014.

DE PIETRO J.-F., MATTHEY M. & PY B., 1988, « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in *les Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg, 28-29 avril 1988, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg. http://mepa.free.fr/STAGE.MEPA.II/planning_fichiers/BIBLIO.Active_fichiers/DE%20PIETRO%20 consulté le 23 septembre 2015.

DEORD M., 2003, Plan de renouveau de l'enseignement du français à l'école élémentaire (plan Rouchette), <http://michel.delord.free.fr/rouchette.pdf>

DETEY S., 2016, « Utiliser l'écrit au service de l'oral » in *Academia 2016*, http://www.academia.edu/627271/Utiliser_l%27%C3%A9crit_au_service_de_loral

DEVELAY M., 1998, « Didactique et pédagogie » in J.-C Ruano-Borbolan, *Eduquer et Former*, Ed. Sciences Humaines. <http://www.ac-grenoble.fr/occe26/printemps/develay/didactique.htm>

DOMINIQUE BUCHETON & YVES SOULE, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 02 novembre 2015. URL: <http://educationdidactique.revues.org/543>

DOUAIHY A., *La société de Zghorta, structures sociopolitiques de la Montagne libanaise, 1861-1975*, Geuthner, 2010, 384 p. Compte rendu en français de cet ouvrage par Melhem Chaoul, "Zghorta: violence et passion du pouvoir", *L'Orient le jour*, 12/2010, ici : http://www.lorientlitteraire.com/article_details.php?cid=16&nid=3324

DUPLESSIS P., 2007, « L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique », Séminaire du GRCDI, *Didactique et culture informationnelle : de quoi parlons-nous ?* www.Sites.univ.rennes2.fr

FRAYHA N., 2003, « Education et cohésion sociale au Liban » in *Perspectives, Revue trimestrielle d'éducation comparée*, n° 125, vol. 3/1. <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/125f/fraf.pdf> consulté le 30 juillet 2014.

FRERES DES ECOLES CHRETIENNES R Proche-Orient, <http://www.lasalle-po.org/>

GARCIA-DEBANC C., 2001, « Présentation - Les consignes dans et hors l'école », in *Pratiques*, n° 111-112, décembre 2001 <http://www.pratiques-cresef.com/cres09111.htm>.

GRANDATY M., 2004, « L'oral, objet d'enseignement ? Gestion et régulation des tâches langagières en classe de maternelle », Actes du 9^{ème} Colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004. http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/symposium_schneuwly/grandaty.pdf.

HAFEZ S.-A., 2009, « *Le français au Liban : victime d'un enseignement inadapté ! A qui la faute ?* » <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/476/> consulté 5 octobre 2013.

Haidar R., 2000, « Le Liban : contact des langues et rapport de force » in *Atelier : contacts de langues*, http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.phb?explnum_id=307, consulté 29 août 2016.

HARB M., « Le Thomas Catherine, Les écoles chiïtes au Liban. Construction communautaire et mobilisation politique. Paris, Karthala-IFPO, 2012, 419 p. » in *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée* [en ligne], Lectures inédites, mis en ligne le 04 février 2014, consulté le 17 août 2014. URL:<http://remmm.revues.org/84477>

HOUSSAYE J., Le triangle pédagogique <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>

JORRO A., 2004, « Le corps parlant de l'enseignant », in *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, août 2004, Québec, consulté le 5 novembre 2015, http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Jorro.pdf

JORRO A., 2006, *L'agir professionnel de l'enseignant*, conférence au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation- 28 février 2006_ CNAM, Paris. <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/PDF/CNAM-o6.pdf>.

KHALIFEH P., 2015, « Liban : les réfugiés irakiens oubliés » <http://www.rfi.fr/moyen-orient/20150217-liban-irak-eglise-chaldeenne-refugies-irakiens-michel-kassarji-oublies>, consulté 28/8/2016.

KOULOUGHLI D.-E. , 1996, « Sur quelques approches de la réalité sociolinguistique arabe », in *Égypte/Monde arabe, première série, 27-28 | 1996*, mis en ligne le 08 juillet 2008, consulté le 31 août 2016. URL : <http://ema.revues.org/1944>

LANGLOIS R., 2010, « Histoire de l'oralité scolaire en Europe : de l'oral scolaire à la « parole vivante », in *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010, <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-l/Histoire%20de%20l'oralite%20scolaire%20en%20Europe.pdf> (consulté 21/8/2015).

LAPARRA M., « L'oral, un enseignement impossible ? », *Pratiques* [En ligne], 137-138 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2008, consulté le 10 mars 2016. URL : <http://pratiques.revues.org/1155> ; DOI : 10.4000/pratiques.1155 <http://ebookbrowse.com/le-fran%C3%A7ais-au-liban-s-a-hafez-doc-d504174692>

LECLERC J., 2012, « Liban dans l'aménagement linguistique dans le monde » Québec, CEFAN, Université Laval. <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asiel/liban.htm>, consulté le 18 juin 2012.

LOCALIBAN, CENTRE DE RESSOURCES SUR LE DEVELOPPEMENT LOCAL DU Liban, 2015, « *Caza (districts) du Liban* », <http://www.localiban.org/article3546.html>

LOCALIBAN, CENTRE DE RESSOURCES SUR LE DEVELOPPEMENT LOCAL DU Liban, 2015, « *Markehta* » <http://www.localiban.org/article5804.html>

LÜDI G., 1995, « Parler bilingue et traitement cognitifs » in *Intellectia* 1, 20, PP.139-156) http://www.intellectica.org/SiteArchives/archives/n20/20_10_Lüdi.pdf

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR-CENTRE DE RECHERCHE ET DE DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE, 2004, *L'évaluation du système éducatif du Liban : le Rapport National*, la 47^{ème} session de la Cie- Genève, 8 À 11 Septembre 2004. Consulté le 1 Août 2014. <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/Lebanonfr.polf>.

MOIRAND S., 2004, « Le dialogisme, entre problématique énonciatives et théories discursives » in *Cahiers de praxématique* [en ligne], 43/2004, document 8, mis en ligne le 31 mai 2010, consulté le 21 mars 2015. URL:<http://praxématique.revues.org/1853>.

NIMER, M. 2013. « Liban : « misère » de l'école publique », Les carnets de l'IFPO (Institut français du Proche Orient). <http://ifpo.hypotheses.org/4871> consulté le 28 Juillet 2014.

PARPETTE C., 2008, « De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger », in *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, n° 1, pp. 219-232 <http://acedle.u-strasbg.fr>.

PEKAREK DOEHLER S., 2000, « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives » in *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 13 avril 2011, consulté le 02 octobre 2015. URL:<http://aile.revues.org/934>

PLANE S., 2015, « Pourquoi l'oral doit-il être enseigné? » in *Cahiers Pédagogiques* <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>

PLANE S., 2015, « Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? » in *Cahiers pédagogiques* <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>

PUREN C., 2006, *Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le cadre européen commun de référence*, www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article30

QUOBEISSY H., 1998, *L'Etat et l'éducation publique au Liban*, en résumés, http://www.laes.org/upload//editor_upload/file/PublishedBook/%D8%A7%D9%84%D8%AF%consulté le 10 Août 2014.

RAAD TAWK R., 2015, « Un million et demi de réfugiés syriens au Liban, presque le tiers de la population » in *L'orient le jour*, 10/07/2015, <http://www.lorientlejour.com/article/933791/un-million-et-demi-de-refugies-syriens-au-liban-presque-le-tiers-de-la-population.html>

RICCEUR P., « Ontologie » in *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 28 août 2016. URL:<http://www.universalis.fr/encyclopedie/ontologie/>

RIZK S., 2007, « Hariri, saga d'une famille libanaise », in *Libanvision*, <http://www.libanvision.com/chirac-liban.htm>

ROITER F., 1980, « Les cèdres du Liban », Conseil N. de Tourisme au Liban, http://www.discoverlebanon.com/vues_panorama_liban/nord/village_bcharreh/cedres-liban.php

ROITER F., 1980, « Tripoli, deuxième ville du Liban, la capitale du Liban nord », http://www.discoverlebanon.com/vues_panorama_liban/nord/tripoli/capitale-liban-nord.php

ROSEN E., 2002, « Quelles sont les activités pédagogiques susceptibles de conduire à une véritable communication » in *Colloque Didactique de l'oral, Simuler ou ne pas simuler, telle est la question : à propos d'un continuum didactique en matière d'oral entre FLe et FLm*. <http://eduscol.education.fr/cid46404/simuler-ou-ne-pas-simuler-telle-est-la-question%C2%A0-a-propos-d-un-continuum-didactique-en-matiere-d-oral-entre-fle-et-flm.html>

ROUVIERE N., 2013, « Enseigner avec la bande dessinée », neuvemeart.citebd.org.

SENSEVY G., 2010, « Notes sur la notion de geste d'enseignement », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 5 | 2010, mis en ligne le 04 juin 2010, consulté le 05 novembre 2015. URL : <http://tfe.revues.org/1038>

TRAVERSO V., 2005, « Grille d'analyse des discours interactifs oraux », in J.C. Beacco, S. Bouquet, R. Porquier (éds), Niveau B2 pour le français : textes et références, Paris : Didier, 119-149. <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/vtraverso/documents/Trav.2005Grille.pdf>

VASSEUR M.-T., 1993, « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère » in *Aile, Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 2, pp.25-29, <http://aile.revues.org/4855>

VELLAS E., 2007, « Comparer les pédagogies : un casse-tête et un défi », in *Educateur*, numéro spécial, Mai 2007, http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/vellas_comparerlespedagogies.pdf

VERONIQUE D., 1992, « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », in *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], 1/1992, mis en ligne le 30 novembre 2011, consulté le 23 septembre 2015. URL: <http://aile.revues.org/4845>.

VION R., 1996, « L'analyse des interactions verbales », *Les Carnets du Cediscor* [en ligne], 4/1996, mis en ligne le 22 juillet 2009, consulté le 17 juin 2012. URL : <http://cediscor.revues.org/349>.

WIKIONNAIRE, « Phatème » <https://fr.wiktionary.org/wiki/phat%C3%A8me>.

WIKIPEDIA, « Zgharta ou Zghorta », <https://fr.wikipedia.org/wiki/Zghorta>

YAGUELLO M., 2014, Alice au pays du langage, <http://www.seuil.com/ouvrage/alice-au-pays-du-langage-pour-comprendre-la-linguistique-marina-yaguello/9782020057950>

SOMMAIRE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les communautés confessionnelles au Liban	14
Tableau 2 : Les langues et les incidents historiques avant Jésus-Christ	17
Tableau 3 : Taux de plurilinguisme par districts administratifs	35
Tableau 4 : Répartition des écoles libanaises à la veille de la guerre de 1914 -1918	46
Tableau 5 : Les effectifs scolaires pendant le mandat français dans les 3 types d'école	48
Tableau 6 : Répartition des étudiants en 2005-2006	60
Tableau 7 : Répartition des établissements scolaires en 2005-2006	61
Tableau 8 : Répartition des enseignants en 2005-2006	61
Tableau 9: Pourcentage des enseignants non qualifiés des différentes disciplines du primaire des trois secteurs	69
Tableau 10: Les classes au système scolaire libanais et leur correspondant en France	77
Tableau 11: Comparaison entre pédagogie et didactique d'après Rezeau (2001 : 51)	133
Tableau 12 : Les composantes de la compétence de communication	164
Tableau 13 : Les cinq modalités verbales de l'évaluation immédiate	196
Tableau 14: Répartition hebdomadaire et annuelle des périodes de langue française dans l'éducation de base	248
Tableau 15 : Répartition de l'apprentissage des compétences de la septième année de l'éducation de base	249
Tableau 16: Répartition du contenu du dossier 1 de la classe d'EB7 dans le livre national	249
Tableau 17 : Quelques objectifs visés dans les classes d'EB6 et d'EB7	250
Tableau 18 : Répartition des notes de chaque discipline de la classe d'EB7 dans les deux écoles	252
Tableau 19 : Entretiens avec les professeurs de l'enquête préliminaire	256
Tableau 20 : Entretiens avec les apprenants de la classe d'EB7 de l'enquête préliminaire	257
Tableau 21 : Profil professionnel et linguistique des deux directeurs	265
Tableau 22 : Profil professionnel et linguistique des deux enseignantes de la langue française	267
Tableau 23 : Profil des apprenants des deux écoles	268
Tableau 24 : Les interviewés à l'entretien semi-directif de l'enquête centrale	272
Tableau 25: Entretiens semi-directifs avec les directeurs	274
Tableau 26 : Entretiens avec les apprenants de l'école publique	277
Tableau 27 : Entretiens avec les apprenants de l'école privée	277
Tableau 28 : Premier entretien semi directif avec les enseignantes	279
Tableau 29 : Deuxième entretien semi-directif avec les enseignantes	280
Tableau 30 : Avantages et inconvénients de la salle de classe à l'école publique	285
Tableau 31 : Avantages et inconvénients de la salle de classe à l'école privée	285
Tableau 32 : Fiche d'observation du déroulement du cours	289
Tableau 33 : Les caractéristiques des séances observées à l'école publique	290
Tableau 34 : Les caractéristiques des séances observées à l'école privée	291
Tableau 35 : Les compétences orales visées durant les séances observées dans les 2 écoles	292
Tableau 36 : Les jours de grève de chaque mois dans les deux secteurs	294
Tableau 37 : Les séances choisies pour les analyses dans les deux écoles	296
Tableau 38 : La fiche langagière	299

Tableau 39 : Conventions de transcription choisies pour les entretiens semi-directifs	306
Tableau 40: Codes pour désigner les locuteurs.....	308
Tableau 41 : Exemple du codage des entretiens	310
Tableau 42 : Conventions pour la transcription des séances de l’oral.....	313
Tableau 43 : Exemple de codages pour les séances d’observation.....	315
Tableau 44 : Description des documents utilisés dans la séance S1	315
Tableau 45: Transcription du document sonore R PuS1D3.....	316
Tableau 46 : Transcription de ce qui a été écrit au tableau durant la séance 1 à l’école publique PuS1D5	316
Tableau 47 : Fiche d’observation de la première séance à l’école publique PuS1O	317
Tableau 48 : Exemple de transcription de la première séance de l’oral à l’école publique.....	318
Tableau 49 : Codes adoptés dans la transcription des fiches langagières.....	320
Tableau 50 : Les éléments du corpus.....	321
Tableau 51 : Eléments constitutifs du corpus final et objectifs	324
Tableau 52 : Corrélations entre hypothèse et éléments de réponse trouvés dans les corpus.....	325
Tableau 53 : La profession des parents des apprenants de l’école publique.....	337
Tableau 54 : Les voyages des apprenants de l’école publique	339
Tableau 55 : La profession des parents des apprenants de l’école privée	341
Tableau 56 : Les voyages des apprenants de l’école privée	343
Tableau 57 : Les loisirs des apprenants de l’école privée.....	344
Tableau 58 : Les langues pratiquées par les parents des apprenants du secteur public	346
Tableau 59 : Le bilinguisme et le plurilinguisme chez les apprenants	347
Tableau 60 : Les circonstances de l’utilisation de l’arabe littéral de la part des apprenants	347
Tableau 61 : Les circonstances de l’utilisation du français de la part des apprenants	348
Tableau 62 : Les circonstances de l’utilisation de l’anglais de la part des apprenants	349
Tableau 63 : Langues à bien maîtriser à l’avenir	350
Tableau 64 : Langue étrangère et attitudes des apprenants de l’école publique	350
Tableau 65 : Langues et projets d’avenir	351
Tableau 66 : Les langues pratiquées par les parents des apprenants du secteur public	352
Tableau 67 : Les langues pratiquées par les apprenants de l’école privée.....	353
Tableau 68 : Les circonstances de l’utilisation de l’arabe littéral chez les apprenants de l’école privée.....	354
Tableau 69 : Les circonstances de l’utilisation du français chez les apprenants de l’école privée	355
Tableau 70 : Les circonstances de l’utilisation de l’anglais chez les apprenants de l’école privée	356
Tableau 71 : L’utilisation d’une nouvelle langue de la part d’un apprenant de l’école privée... 357	357
Tableau 72 : Les langues choisies à être maîtrisée par les apprenants de l’école privée.....	357
Tableau 73 : Langue étrangère et attitudes des apprenants de l’école privée	358
Tableau 74 : Langues et projets d’avenir	359
Tableau 75 : Langues apprises et langues à apprendre	361
Tableau 76 : Les circonstances d’emploi et de pratique des langues chez les apprenants des 2 secteurs.....	362
Tableau 77 : La langue choisie et son pourcentage d’utilisation par chaque interviewé du secteur public.....	370
Tableau 78 : Les 15 interactions en langue française de PuE1M	371

Tableau 79 : Les 14 interactions en langue française de PuE2M	372
Tableau 80 : La syntaxe de la langue choisie par PuEA13.....	374
Tableau 81 : La syntaxe de la langue choisie par PuEA17.....	375
Tableau 82 : La syntaxe de la langue choisie par PuEA1.....	375
Tableau 83 : La syntaxe de la langue choisie par PuEA12, PuEA19 et PuEA20.....	377
Tableau 84 : La langue choisie et son pourcentage d'utilisation par chaque interviewé du secteur privé	380
Tableau 85 : La syntaxe de la langue choisie par PrEA2	383
Tableau 86 : La syntaxe de la langue choisie par PrEA9	383
Tableau 87 : La syntaxe de la langue choisie par PrEA19	384
Tableau 88 : La syntaxe de la langue choisie par PrEA21	385
Tableau 89 : La syntaxe de la langue choisie par PrEA1	385
Tableau 90 : La syntaxe de la langue choisie par PrEA4	386
Tableau 91 : Les langues dans les interactions des directeurs	391
Tableau 92 : Les alternances dans les propos du directeur de l'école publique	391
Tableau 93 : Les langues dans les interactions verbales de PuM dans les deux entretiens	396
Tableau 94 : Récurrences des alternances codiques/ unitaires dans les propos de PuM	403
Tableau 95 : Les termes unitaires formulés en français et insérés dans les propos de PuM en arabe dialectal	410
Tableau 96 : Les langues dans les interactions verbales de PrM dans les deux entretiens	413
Tableau 97 : Occurrences des alternances codiques dans les propos de PrM.....	414
Tableau 98 : Fonctions et types d'alternances dans les propos de PuM.....	420
Tableau 99 : Fonctions et types d'alternances dans les propos de PrM.....	421
Tableau 100 : Les langues dans les interactions des apprenants au secteur public	422
Tableau 101 : Les langues dans les interactions des apprenants de l'école privée.....	427
Tableau 102 : Les emprunts français utilisés dans les propos des apprenants du secteur privé.	430
Tableau 103 : Types et fonctions d'alternances des apprenants du secteur public.....	432
Tableau 104 : Types et fonctions d'alternances des apprenants du secteur privé.....	432
Tableau 105 : La bilinguïté précoce d'enfance simultanée chez les apprenants.....	439
Tableau 106 : Le haut pourcentage de l'utilisation du français chez deux apprenants privés d'une ambiance linguistique francophone familiale	441
Tableau 107 : La situation plurilingue et l'utilisation du français lors de l'entretien.....	443
Tableau 108 : Les loisirs éducatifs et culturels chez les apprenants.....	445
Tableau 109 : Langues de l'avenir par rapport aux apprenants du secteur public.....	446
Tableau 110 : Langues de l'avenir par rapport aux apprenants du secteur privé.....	447
Tableau 111 : Tableau comparatif au niveau de l'oral et de l'écrit entre les deux secteurs	510
Tableau 112 : Thèmes et activités orales préférés par les apprenants du secteur public	518
Tableau 113 : Avis des apprenants vis-à-vis de leur note à l'oral	522
Tableau 114 : Les thèmes et les activités préférés de la part des apprenants du secteur privé... ..	528
Tableau 115 : Avis des apprenants de l'école privée vis-à-vis de leur note à l'oral.....	533
Tableau 116 : Avis des apprenants des deux terrains concernant les qualités d'un bon enseignant de langue	537
Tableau 117 : Les numéros des dossiers et leurs titres dans le manuel scolaire de l'école publique	544
Tableau 118 : Un exemple de la répartition du sommaire général relatif aux dossiers I et II	545
Tableau 119 : Le sommaire spécifique du premier dossier du livre National Scolaire	546

Tableau 120 : Documents sonores et poésies dans le Livre National.....	548
Tableau 121 : La compréhension de l'oral dans le Livre de Français à l'école publique.....	550
Tableau 122 : Documents sonores de différents types : transcriptions, exercices et compétences	551
Tableau 123 : Les actes de parole proposés dans les sommaires relatifs aux activités de l'expression orale.....	553
Tableau 124 : Exemples des situations épistémiques.....	555
Tableau 125 : Exemples d'activités de jeu de rôle.....	556
Tableau 126 : Scénarios d'activités d'expression orale proposés dans un texte écrit.....	556
Tableau 127 : Exemples d'activités de production orale libre.....	557
Tableau 128 : Expression orale déclenchée par des documents écrits ou iconographiques.....	558
Tableau 129 : Incompatibilité entre l'acte de parole et les verbes consignes.....	559
Tableau 130 : Complémentarité entre les activités de compréhension et d'expression orales...	560
Tableau 131 : Le sommaire du premier thème du manuel scolaire à l'école privée.....	562
Tableau 132 : Les supports sonores et audio-visuels pour la C. O. dans le manuel de l'école privée.....	565
Tableau 133 : Les objectifs de la compréhension de l'oral cités dans le livre du maître.....	567
Tableau 134 : Transcription d'une chanson et d'un poème exploités comme document sonore pour la C. O.....	568
Tableau 135 : Les activités et les objectifs de la compréhension orale.....	569
Tableau 136 : Types d'exercices proposés pour la C. O.....	569
Tableau 137 : Les directives « pour introduire le thème » oralement.....	570
Tableau 138 : Les situations d'échange et les objectifs didactiques en E. O. dans le manuel de l'école privée.....	571
Tableau 139 : Exemples d'activités de jeu de rôle.....	572
Tableau 140 : Objectifs de l'expression orale dans le manuel de l'école privée.....	572
Tableau 141 : Absence et incompatibilité des activités orales.....	573
Tableau 142 : La complémentarité entre les activités de la C. O. et la P. O.....	575
Tableau 143 : Les supports utilisés durant les séances enregistrées de l'oral à l'école publique	577
Tableau 144 : Les activités de la compréhension orale via les documents sonores à l'école publique.....	578
Tableau 145 : Les activités de l'expression et de l'interaction orales exploitées en classe de l'école publique.....	578
Tableau 146 : Pourcentage d'utilisation des supports et des activités oraux du manuel scolaire	580
Tableau 147 : Transcription, exercices et compétences relatifs au support sonore de PuS1.....	581
Tableau 148 : Les supports utilisés durant les séances enregistrées de l'oral à l'école privée...	583
Tableau 149 : Les activités de la compréhension orale à l'école privée.....	584
Tableau 150 : Les activités de l'expression et de l'interaction orales exploitées en classe de l'école privée.....	585
Tableau 151 : Pourcentage de l'utilisation des supports de l'oral du manuel à l'école privée...	586
Tableau 152 : Les exercices suggérés par l'enseignante et ceux utilisés du manuel du privé....	586
Tableau 153 : Exemples de consignes ajoutées ciblant la C.O. à l'école publique.....	588
Tableau 154 : Exemples de consignes ajoutées visant la grammaire des documents sonores de l'école privée.....	589
Tableau 155 : Exemples de consignes visant la C.O. à l'école privée.....	589
Tableau 156 : Comparaison au niveau de l'oral entre les deux manuels scolaires.....	590

Tableau 157 : Pourcentage des activités orales exploitées du manuel ou ajoutées durant l'année scolaire	591
Tableau 158 : Organisation structurelle des quatre séances	600
Tableau 159 : Pourcentage de la durée de l'ouverture et des tours de parole dans les 4 séances.....	605
Tableau 160 : Les phases de l'activité 4 de PuS1	608
Tableau 161 : Les activités du déroulement de la séance PuS1	610
Tableau 162 : Phases de l'activité 2 de la séance PuS4	612
Tableau 163 : Les activités du déroulement de la séance PuS4.....	613
Tableau 164 : Phases de l'activité 2 de la séance PrS1	617
Tableau 165 : Phases de l'activité 4 de la séance PrS1	618
Tableau 166 : Les activités de la séquence relative au déroulement de la séance PrS1	619
Tableau 167 : Phases de l'activité 4 de la séance PrS5.....	622
Tableau 168 : Phases de l'activité 5 de la séance PrS5.....	623
Tableau 169 : Les activités du déroulement de la séance de PrS5.....	624
Tableau 170 : Pourcentage des tours de parole dans la séquence du déroulement	627
Tableau 171 : Pourcentage de la durée de la séquence du déroulement	627
Tableau 172 : Caractéristiques de la clôture des séances de l'école publique	629
Tableau 173 : Caractéristiques de la clôture des séances de l'école privée	630
Tableau 174 : Paramètres du processus de C.O. de point de vue pragmatique	635
Tableau 175 : Types d'écoute dans les séances de l'école publique	641
Tableau 176 : Types d'écoute dans les séances de l'école privée	643
Tableau 177 : Les compétences de réception orale dans les deux séances de l'école publique .	644
Tableau 178 : Les compétences de réception dans les deux séances de l'école privée	645
Tableau 179 : Le moment de l'écrit dans PuS1	662
Tableau 180 : Le moment de l'écrit dans PuS4	662
Tableau 181 : L'écrit dans les séances de l'école publique	663
Tableau 182 : Moment de l'écrit dans la séance PrS1	665
Tableau 183 : Moment de l'écrit dans la séance PrS5	667
Tableau 184 : L'écrit dans les séances de l'école privée	667
Tableau 185 : Le recours à l'arabe par les acteurs de la classe durant les activités de PuS1	672
Tableau 186 : Evolution de l'emploi de la langue première de la part de l'enseignante en PuS1	674
Tableau 187 : Le recours à l'arabe par les acteurs de classe durant les activités de PuS4	677
Tableau 188: Les occurrences des monoterme en arabe dialectal dans les interactions de PuM	682
Tableau 189 : Le recours à l'arabe par les acteurs de classe durant les activités de PrS1	683
Tableau 190 : Evolution de l'emploi de la langue première de la part des apprenants PrS1	685
Tableau 191 : Le recours à l'arabe par les acteurs de classe durant les activités de PrS5	686
Tableau 192 : L'absence de l'évolution de l'emploi de l'arabe dialectal dans les interventions des apprenants	687
Tableau 193 : Les occurrences des monoterme en arabe dialectal dans les interactions de PrM	689
Tableau 194 : Nombre et pourcentage des tours de parole et des lignes dans PuS1	708
Tableau 195 : Nombre et pourcentage des tours de parole et des lignes dans PrS1	730
Tableau 196 : Les actes de parole utilisés par les deux enseignantes durant leurs cours	755

Tableau 197 : Les indices de consensualité ou de conflictualité dans les deux séances PuS1 et PrS1.....	756
Tableau 198 : Les actes de paroles des apprenants.....	757
Tableau 199 : Récurrence des constituants des interventions formulées par les apprenants dans PuS1	758
Tableau 200 : les natures des mono-termes dans les interventions des apprenants en PuS1.....	759
Tableau 201 : Les constituants des groupes nominaux dans les interactions des apprenants.....	760
Tableau 202 : Particularités et constituants de la phrase simple.....	761
Tableau 203 : Récurrence des constituants des interventions formulées par les apprenants dans PrS1.....	762
Tableau 204 : La nature grammaticale des mono-termes dans les interventions des apprenants en PrS1.....	763
Tableau 205 : Les constituants des groupes nominaux dans les interactions des apprenants.....	765
Tableau 206 : Constituants et particularités des phrases nominales et simples	765
Tableau 207 : Les phrases composées et complexes dans les interventions des apprenants	766
Tableau 208 : Les types d'alternance effectués par l'enseignante PuM durant la séance PuS1.	770
Tableau 209 : Les types d'alternance effectués par les apprenants durant la séance PuS1	770
Tableau 210 : La réception orale et les modalités d'évaluation dans PuS1	787
Tableau 211 : Types d'outils d'évaluation différée	790
Tableau 212 : La réception orale et les modalités d'évaluation dans PrS1	792
Tableau 213 : Structure de la séance PuS3	803
Tableau 214 : Structure de la séance PrS7	827
Tableau 215 : Indices d'agitation des apprenants durant la séance PrS7.....	835
Tableau 216 : Eléments qui caractérisent les séances de l'oral animées dans les deux écoles...	844

SOMMAIRE DES FIGURES

Figure 1 : Répartition des confessions religieuses au Liban	15
Figure 2 : Répartition des apprenants selon le choix de la première langue étrangère	39
Figure 3 : La répartition des élèves dans les écoles lors du mandat	48
Figure 4 : La répartition des écoles libanaises	57
Figure 5 : Répartition des enseignants, des apprenants et des établissements scolaires selon les secteurs.....	61
Figure 6 : Comparaison entre les deux secteurs : public et privé	62
Figure 7: La typologie des alternances codiques proposée par Louise Dabène.....	115
Figure 8 : Triangle pédagogique de Jean Houssaye 1988.....	135
Figure 9 : Le système didactique selon Laglande (1997)	136
Figure 10: Les trois heuristiques de la recherche didactique	136
Figure 11: Schématisation du phénomène dialogal selon Bouchard	152
Figure 12 : Les différentes activités de production orale selon Carton et Duda (1988)	188
Figure 13 : Les stratégies de résolution des problèmes de communication	208
Figure 14 : Activité de l'élève et postures de l'évaluateur	219
Figure 15 : Schématisation de la séquence d'élicitation expliquée par Bange (1992).....	222
Figure 16 : Matrice de l'agir professionnel conçue par Jorro	238
Figure 17 : Explication du code relatif aux professeurs lors des entretiens.....	310
Figure 18 : Explication des codes relatifs à la chercheuse lors des entretiens.....	311
Figure 19 : Explication des codes relatifs aux apprenants lors des entretiens	311
Figure 20 : Explication des codes relatifs aux directeurs lors des entretiens.....	311
Figure 21 : Explication du codage des fiches langagières	320
Figure 22 : Le plurilinguisme chez le père des apprenants interviewés dans les 2 écoles.....	360
Figure 23 : Le plurilinguisme chez la mère des apprenants interviewés dans les 2 écoles.....	360
Figure 24 : Pourcentage des langues employées dans les entretiens par les interviewés du secteur public.....	379
Figure 25 : Pourcentages des langues employées par les interviewés du secteur public	387
Figure 26 : Comparaison entre les deux secteurs au niveau de l'utilisation des langues.....	387
Figure 27 : Les alternances des langues chez les deux directeurs	395
Figure 28 : Le pourcentage des langues dans les interactions de PuM dans les deux entretiens	396
Figure 29 : Le pourcentage des langues dans les interactions de PrM dans les deux entretiens	413
Figure 30 : Pourcentage de l'utilisation des langues dans les interactions chez les deux enseignantes aux deux secteurs.....	420
Figure 31 : Les langues utilisées par les six apprenants du secteur public	426
Figure 32 : Les langues utilisées par les 6 apprenants du secteur privé.....	431
Figure 33 : Les pourcentages des différents types d'interactions utilisés lors des entretiens par les enquêtés des deux secteurs.....	433
Figure 34 : Pourcentage du choix entre l'oral et l'écrit chez les interviewés des deux secteurs	512
Figure 35 : Pourcentage de la note de l'oral dans le bulletin des deux écoles.....	536
Figure 36 : L'oral dans le dossier 1 intitulé « Nature » du Livre National	547
Figure 37 : L'oral dans le manuel de l'école privée	563

Figure 38 : Le pourcentage de l'utilisation de l'arabe dans les interactions verbales des deux acteurs dans PuS1	675
Figure 39 : Le pourcentage de l'utilisation de l'arabe dans les interactions verbales des deux acteurs dans PuS4	680
Figure 40 : Pourcentage de l'emploi de la langue arabe dans les deux séances de l'école publique	681
Figure 41 : Le pourcentage de l'arabe dialectal, monoterme ou expression, dans les propos de l'enseignante dans PuS1 et PuS4	682
Figure 42 : Le pourcentage de l'utilisation de l'arabe dans les interactions verbales des deux acteurs dans PrS1	685
Figure 43: Le pourcentage de l'utilisation de l'arabe dans les interactions verbales des deux acteurs dans PrS5	688
Figure 44 : Le pourcentage de l'arabe dialectal dans les propos des deux acteurs de la classe dans les deux séances de l'école privée	688
Figure 45 : Le pourcentage de l'arabe dialectal, monoterme ou expression, dans les propos de l'enseignante dans PrS1 et PrS5	689
Figure 46 : Le pourcentage de l'utilisation de l'arabe dialectal dans les deux terrains de la part des enseignantes et des apprenants.	690
Figure 47 : Pourcentage de l'emploi des langues chez les deux enseignantes dans les deux séances	691
Figure 48 : Pourcentage du nombre de lignes des interventions dans PuS1	710
Figure 49 : Le pourcentage des tours de parole chez les interactants de la séance PuS1	710
Figure 50 : Pourcentage du nombre des lignes des interventions dans PrS1	732
Figure 51 : Pourcentage des tours de parole chez les interactants de la séance PrS1	733
Figure 52 : Bilan comparatif au niveau de la syntaxe utilisée par les apprenants	768
Figure 53 : Pourcentage des modalités verbales de l'évaluation immédiate chez PuM	789
Figure 54 : Pourcentage des modalités verbales de l'évaluation immédiate chez PrM	794
Figure 55 : Comparaison des deux séances au niveau de l'évaluation	795
Figure 56 : Courbes de la pratique des langues et des niveaux linguistiques et sociaux des parents et des apprenants	851

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	5
SECTION I : PREALABLES A L'ENQUETE.....	10
PARTIE 1 : PREALABLES CONTEXTUELS.....	11
CHAPITRE 1 : Le Liban : pays à vocation plurilingue et multiconfessionnelle.....	12
1. Présentation du pays	12
1.1. <i>Données démographiques</i>	13
1.2. <i>Liban : Etat multiconfessionnel</i>	14
1.3. <i>La diaspora libanaise</i>	16
2. L'histoire des langues sur le territoire libanais.....	17
2.1. <i>Avant l'avènement de Jésus-Christ</i>	17
2.2. <i>La conquête arabe (633) et les croisades (1098-1291)</i>	18
2.3. <i>Le règne de Mamelouks (1291-1516) et l'empire ottoman (1517-1918)</i>	18
2.4. <i>Le mandat français (1920-1943) et l'indépendance en 1943</i>	19
2.5. <i>La guerre civile (1975-1989)</i>	20
2.6. <i>L'accord de Taëf 1989 jusqu'à nos jours</i>	20
3. Conclusion	21
CHAPITRE 2 : Le plurilinguisme au Liban.....	22
1. La langue arabe	22
1.1. <i>La « triglossie » de la langue arabe</i>	22
1.2. <i>Cachet religieux</i>	23
2. La francophonie au Liban : attitudes et impact.....	24
2.1. <i>Attitudes basées sur les appartenances religieuses</i>	25
2.2. <i>Choix d'une société ouverte</i>	27
2.3. <i>Liberté et émancipation pour l'écrivaine libanaise</i>	29
2.4. <i>Le français : besoins « ontologique » et pragmatique</i>	30
2.5. <i>La francophonie et l'identité culturelle</i>	31
3. Les autres langues.....	32
3.1. <i>La langue anglaise : utilité et attitudes</i>	32
3.2. <i>La langue arménienne : langue vivante au Liban</i>	34
4. Particularités du trilinguisme dominant	34
4.1. <i>La répartition régionale</i>	35
4.2. <i>Les médias et les langues étrangères</i>	36
4.3. <i>Trilinguisme à l'université et à l'école</i>	37
5. Conclusion	40

CHAPITRE 3 : Le système éducatif scolaire au Liban	41
1. La liberté de l'enseignement	41
2. L'histoire du système scolaire libanais	42
2.1. La solarisation à l'époque ottomane (1516-1918).....	42
2.1.1. <i>La présence maronite au Liban</i>	42
2.1.2. <i>L'arrivée des missionnaires.....</i>	43
2.1.3. <i>L'enseignement public à l'époque ottomane</i>	45
2.1.4. <i>Les écoles à la veille de la guerre 1914 – 1918.....</i>	46
2.2. La période du mandat français (1918 – 1943)	47
2.2.1. <i>Les effectifs scolaires durant le mandat français.....</i>	48
2.2.2. <i>La politique éducative.....</i>	49
2.3. Après l'indépendance.....	50
2.3.1. <i>Les premières années de 1943 à 1958.....</i>	50
2.3.2. <i>Le curriculum de 1968-1971.....</i>	51
2.3.3. <i>La réforme éducative après la guerre civile (1975- 1989).....</i>	51
2.4. La réforme de l'éducation en 1994.....	52
2.4.1. <i>Les langues dans le plan éducatif.....</i>	53
2.4.2. <i>La compétence communicative dans le nouveau système éducatif libanais</i>	54
2.4.3. <i>Les faiblesses de la Réforme des programmes.....</i>	55
2.5. Conclusion	56
3. Les secteurs éducatifs au Liban.....	56
3.1. Le secteur public.....	57
3.2. Le secteur privé payant.....	58
3.2.1. <i>Les écoles confessionnelles chrétiennes</i>	58
3.2.2. <i>Développement des écoles confessionnelles musulmanes</i>	59
3.3. Le secteur privé gratuit.....	60
3.4. L'état des 3 secteurs entre 2006 et 2012	60
3.5. Conclusion	63
4. Les paramètres des secteurs éducatifs libanais.....	63
4.1. Les manuels scolaires.....	63
4.1.1. <i>Avant la réforme de 1994-1997</i>	64
4.1.2. <i>Le livre national.....</i>	64
4.1.3. <i>Les manuels dans le secteur privé</i>	65
4.1.4. <i>L'état actuel des manuels scolaires</i>	65
4.1.5. <i>Conclusion</i>	66
4.2. Le personnel dans les deux secteurs	67
4.2.1. <i>Le recrutement des enseignants</i>	67
4.2.2. <i>La formation du corps professoral</i>	70
4.2.3. <i>Le personnel administratif.....</i>	71

4.2.4.	<i>Conclusion</i>	71
4.3.	<i>Les lieux d'apprentissage et les lieux de vie</i>	72
4.3.1.	<i>Les bâtiments scolaires du secteur privé</i>	72
4.3.2.	<i>Les bâtiments scolaires du secteur public</i>	72
4.3.3.	<i>Le niveau socio-économique des apprenants</i>	73
4.3.4.	<i>Conclusion</i>	74
4.4.	<i>La réussite scolaire et la poursuite des études</i>	75
4.4.1.	<i>La réussite aux examens officiels</i>	75
4.4.2.	<i>La poursuite des études</i>	76
4.5.	<i>Conclusion</i>	77
5.	L'enseignement /apprentissage de la langue française dans le cursus scolaire	77
5.1.	<i>Le bilinguisme scolaire</i>	78
5.3.	<i>Le niveau du français dans les deux secteurs</i>	80
5.4.	<i>L'enseignement de l'oral</i>	81
5.4.1.	<i>L'oral avant et après la réforme de 1994</i>	81
5.4.2.	<i>Les raisons du choix de l'oral pour l'enquête</i>	82
5.5.	<i>Conclusion</i>	83
PARTIE 2 : PREALABLES CONCEPTUELS		84
CHAPITRE 1 : L'approche sociolinguistique		85
1.	Les langues et leurs contacts	85
1.1.	<i>Langue maternelle / Langue première</i>	86
1.1.1.	<i>Définition : langue maternelle / première langue de socialisation</i>	87
1.1.2.	<i>Entre l'arabe dialectal et l'arabe littéral</i>	87
1.1.3.	<i>Tremplin pour l'apprentissage d'autres langues</i>	88
1.2.	<i>Langue étrangère/ seconde</i>	89
1.2.1.	<i>Définition</i>	89
1.2.2.	<i>Statut du français au Liban</i>	90
1.2.3.	<i>Langue et culture</i>	91
1.3.	<i>Les concepts : bilinguisme et plurilinguisme</i>	92
1.3.1.	<i>Les différentes attitudes</i>	92
1.3.2.	<i>Définition du bilingue et du bilinguisme</i>	94
1.3.3.	<i>Définition du plurilinguisme</i>	96
1.3.4.	<i>Distinction entre plurilinguisme et multilinguisme</i>	96
1.4.	<i>Conclusion</i>	97
2.	Les phénomènes de « métissage linguistique »	97
2.1.	<i>La communication bilingue</i>	98

2.1.1.	<i>Le parler bilingue</i>	98
2.1.2.	<i>L'interlangue</i>	99
2.2.	<i>Les marques transcodiques</i>	100
2.2.1.	<i>Définition</i>	100
2.2.2.	<i>Attitudes envers les marques transcodiques</i>	101
2.2.3.	<i>Alternance codique ou le code switching</i>	101
2.2.4.	<i>L'interférence</i>	102
2.2.5.	<i>L'emprunt</i>	103
2.3.	<i>Compétence plurilingue et pluriculturelle</i>	104
2.3.1.	<i>Définition</i>	104
2.3.2.	<i>La compétence partielle</i>	105
2.3.3.	<i>Le déséquilibre</i>	106
2.4.	<i>Approches plurilingues à l'école</i>	107
2.4.1.	<i>Explication</i>	107
2.4.2.	<i>Types d'approches plurilingues</i>	108
2.4.3.	<i>L'éveil aux langues</i>	109
2.4.3.1.	<u>Le domaine de l'éveil aux langues</u>	<u>110</u>
2.4.3.2.	<u>Les activités de l'éveil aux langues</u>	<u>111</u>
2.4.3.3.	<u>Les avantages de l'éveil aux langues</u>	<u>112</u>
2.5.	<i>Conclusion</i>	113
3.	<i>Le contact des langues en contexte scolaire</i>	113
3.1.	<i>Les alternances dans les entretiens exécutés avec les acteurs de l'espace-école</i>	113
3.1.1.	<i>Types d'alternance</i>	114
3.1.2.	<i>Raisons d'emploi du code switching</i>	116
3.2.	<i>Les alternances en classe de langue étrangère</i>	117
3.2.1.	<i>La classe : espace d'interlocution potentiellement bilingue</i>	117
3.2.2.	<i>Gestion des stratégies de passage</i>	118
3.3.	<i>Raisons d'emploi des alternances de la part des acteurs de l'espace-classe</i>	119
3.3.1.	<i>Alternances de la part de l'apprenant</i>	120
3.3.1.1.	<u>Maintenir le contact</u>	<u>120</u>
3.3.1.2.	<u>Construire des savoirs</u>	<u>121</u>
3.3.1.3.	<u>Affirmation du sujet</u>	<u>121</u>
3.3.2.	<i>De la part de l'enseignant</i>	122
3.3.2.1.	<u>Facteurs externes</u>	<u>122</u>
3.3.2.2.	<u>Facteurs internes</u>	<u>123</u>
3.4.	<i>Alternances en classe de langue étrangère : avantages et fonctions</i>	124
3.4.1.	<i>Les avantages</i>	124
3.4.2.	<i>Les fonctions des alternances</i>	125
3.5.	<i>Conclusion</i>	126

4. Le contact des langues dans les deux terrains de notre enquête.....	127
4.1. <i>Les alternances dans la vie quotidienne des deux écoles.....</i>	<i>127</i>
4.2. <i>Les alternances durant le cours de l'oral en français langue seconde dans les deux écoles</i>	<i>128</i>
4.3. <i>Conclusion.....</i>	<i>128</i>
5. Conclusion de l'approche sociolinguistique	129
CHAPITRE 2 : L'approche didactique de l'oral	130
1. Les apports des sciences de l'éducation	131
1.1. <i>Aperçu historique</i>	<i>131</i>
1.2. <i>Pédagogie et didactique.....</i>	<i>133</i>
1.2.1. <i>Comparaison entre didactique et pédagogie</i>	<i>133</i>
1.2.2. <i>Le triangle pédagogique</i>	<i>134</i>
1.2.3. <i>Le triangle didactique.....</i>	<i>135</i>
1.3. <i>Les approches pédagogiques de l'oral).....</i>	<i>137</i>
1.3.1. <i>Approche constructiviste.....</i>	<i>138</i>
1.3.2. <i>Approche interactive.....</i>	<i>139</i>
1.3.3. <i>Approche métacognitive.....</i>	<i>140</i>
1.4. <i>Les courants méthodologiques de l'apprentissage.....</i>	<i>141</i>
1.5. <i>Conclusion.....</i>	<i>142</i>
2. Définitions et spécificités de l'oral.....	143
2.1. <i>Définitions</i>	<i>143</i>
2.2. <i>Richesse et complexité du code oral</i>	<i>145</i>
2.2.1. <i>Les éléments non linguistiques de l'oral.....</i>	<i>146</i>
2.2.2. <i>L'immédiateté de l'oral.....</i>	<i>147</i>
2.2.3. <i>L'oral silencieux</i>	<i>148</i>
2.3. <i>L'oral à enseigner</i>	<i>149</i>
2.3.1. <i>L'oral comme phénomène locutoire</i>	<i>149</i>
2.3.2. <i>L'oral comme phénomène linguistique et interactionnel.....</i>	<i>150</i>
2.3.3. <i>L'oral comme phénomène textuel-discursif.....</i>	<i>150</i>
2.3.4. <i>L'oral comme phénomène dialogal et ses unités</i>	<i>151</i>
2.3.5. <i>L'oral comme phénomène situationnel dans la classe</i>	<i>153</i>
2.4. <i>Les compétences orales</i>	<i>153</i>
2.4.1. <i>La compétence de compréhension orale.....</i>	<i>154</i>
2.4.1.1. <i>Facteurs influant la compréhension orale</i>	<i>155</i>
2.4.1.2. <i>Processus de compréhension de point de vue cognitif</i>	<i>156</i>
2.4.1.3. <i>Processus de compréhension de point de vue pragmatique.....</i>	<i>157</i>
2.4.1.4. <i>Perception auditive et stratégies d'écoute.....</i>	<i>157</i>
2.4.2. <i>La compétence d'expression et de production.....</i>	<i>158</i>
2.4.3. <i>La compétence d'interaction.....</i>	<i>160</i>

2.5.	<i>Conclusion</i>	162
3.	La compétence de communication	162
3.1.	<i>L'origine du terme et les définitions</i>	162
3.2.	<i>Les composantes de la compétence communicative dans la recherche</i>	164
3.3.	<i>La compétence à communiquer selon le CECRL 2005</i>	165
3.3.1.	<i>La compétence linguistique</i>	165
3.3.2.	<i>La compétence sociolinguistique</i>	165
3.3.3.	<i>La compétence pragmatique</i>	165
3.4.	<i>Conclusion</i>	166
4.	L'oral en classe	166
4.1.	<i>Les fonctions de l'oral en classe</i>	167
4.1.1.	<i>L'oral, moyen d'enseignement</i>	167
4.1.2.	<i>L'oral, objet d'enseignement</i>	168
4.1.3.	<i>L'oral, moyen d'apprentissage</i>	169
4.1.4.	<i>L'oral, objet d'apprentissage</i>	169
4.1.5.	<i>L'oral, moyen d'expression</i>	170
4.2.	<i>Pratiques scolaires de l'oral</i>	171
4.2.1.	<i>L'oral et les langues dans le système francophone</i>	171
4.2.2.	<i>L'oral et les langues dans le système libanais</i>	174
4.2.3.	<i>La classe comme lieu d'interaction</i>	177
4.2.4.	<i>Comment enseigner la compréhension orale ?</i>	179
4.2.4.1.	<u>La discrimination auditive et l'accès au sens</u>	180
4.2.4.2.	<u>Les conditions de réussite</u>	182
4.2.4.3.	<u>Choix et types des documents</u>	183
4.2.4.4.	<u>Procédures pour un enseignement de la compréhension orale</u>	184
4.2.5.	<i>Comment enseigner l'expression orale ?</i>	186
4.2.5.1.	<u>Les supports d'activités</u>	187
4.2.5.2.	<u>Activités systématiques et communicatives de l'expression orale</u>	187
4.3.	<i>L'évaluation de l'oral</i>	190
4.3.1.	<i>Définition</i>	190
4.3.2.	<i>Les pratiques évaluatives</i>	191
4.3.3.	<i>Les objets de l'évaluation</i>	192
4.3.4.	<i>Les raisons et les difficultés de l'évaluation de l'oral</i>	193
4.3.5.	<i>Outils de l'évaluation orale</i>	194
4.4.	<i>Conclusion</i>	197
5.	Les interactions verbales	197
5.1.	<i>Définitions des interactions verbales</i>	198
5.2.	<i>Les interactions verbales et les domaines de recherche</i>	199
5.3.	<i>Interactions verbales : acquisition et apprentissage</i>	200
5.3.1.	<i>La zone proximale de développement et l'étayage</i>	201

5.3.2.	<i>L'autonomie développée par le tuteur et l'étayage</i>	202
5.4.	<i>La communication en situation exolingue</i>	203
5.4.1.	<i>Relation asymétrique et bifocalisation</i>	203
5.4.2.	<i>Les séquences potentiellement acquisitionnelles SPA</i>	205
5.4.3.	<i>Le second Language Acquisition Support System SLASS</i>	206
5.4.4.	<i>Résolution des problèmes de communication</i>	207
5.5.	<i>Les conditions particulières de l'enseignement / apprentissage en classe</i>	209
5.5.1.	<i>La didactisation de l'interaction verbale</i>	210
5.5.2.	<i>Les caractéristiques de l'interaction verbale en classe</i>	211
5.5.3.	<i>Les composantes de l'interaction verbale</i>	211
5.6.	<i>Rôle interactionnel de l'apprenant</i>	213
5.6.1.	<i>Caractéristiques du comportement interactionnel</i>	213
5.6.2.	<i>Les postures d'étude des apprenants</i>	214
5.6.3.	<i>Parler de l'apprenant : mouvements et fonctions</i>	215
5.6.4.	<i>La parole pédagogique de l'apprenant</i>	216
5.6.4.1.	<u>La conscience et la stratégie métalinguistiques</u>	<u>217</u>
5.6.4.2.	<u>Participation à l'apprentissage</u>	<u>217</u>
5.7.	<i>L'enseignant et son interaction en classe</i>	218
5.7.1.	<i>Le rôle et les postures de l'enseignant</i>	218
5.7.1.1.	<u>Posture de l'enseignant R évaluateur</u>	<u>219</u>
5.7.1.2.	<u>Les postures d'étayage</u>	<u>221</u>
5.7.2.	<i>L'organisation de la phase instructionnelle de la classe</i>	221
5.7.3.	<i>Les stratégies de l'enseignant</i>	223
5.7.3.1.	<u>Les stratégies interactionnelles</u>	<u>224</u>
5.7.3.2.	<u>Les stratégies de soutien et d'optimisation des processus d'acquisition</u>	<u>225</u>
5.7.4.	<i>Le parler de l'enseignant</i>	225
5.7.4.1.	<u>La consigne</u>	<u>226</u>
5.7.4.2.	<u>L'étayage</u>	<u>226</u>
5.7.4.3.	<u>Contre-étayage</u>	<u>228</u>
5.7.4.4.	<u>Feuilletage interlocutif</u>	<u>228</u>
5.7.4.5.	<u>Feuilletage polylogique : diaphonie et co-locution</u>	<u>229</u>
5.7.5.	<i>Fonctions du parler de l'enseignant</i>	230
5.8.	<i>Conclusion</i>	230
6.	<i>L'agir professionnel et la gestuelle de l'enseignant</i>	231
6.1.	<i>L'agir enseignant en situation didactique</i>	231
6.1.1.	<i>Dimension culturelle de l'agir professionnel</i>	231
6.1.2.	<i>La médiation langagière corporelle</i>	232
6.1.3.	<i>La mise en scène des savoirs: question de traduction ?</i>	232
6.1.4.	<i>Interaction et évaluation</i>	233
6.2.	<i>Deux conceptions du geste</i>	233
6.3.	<i>Les gestes de métier</i>	234

6.3.1.	<i>Les gestes emblématiques</i>	234
6.3.1.1.	<u>Geste d'évitement</u>	234
6.3.1.2.	<u>Geste dissuasif</u>	234
6.3.1.3.	<u>Geste de demande de silence</u>	235
6.3.2.	<i>Les gestes en voie d'institutionnalisation et d'incorporation</i>	235
6.3.2.1.	<u>Les gestes de soutien</u>	235
6.3.2.2.	<u>Les gestes de médiation-conseil</u>	235
6.3.2.3.	<u>Les gestes d'accompagnement</u>	236
6.4.	<i>Les dimensions de passage vers les gestes professionnels</i>	236
6.4.1.	<i>La liberté d'agir ou le sens postural</i>	236
6.4.2.	<i>Le sens du kairos ou l'intuition de l'instant</i>	237
6.4.3.	<i>Le sens de l'altérité</i>	237
6.4.4.	<i>L'aiguillon éthique</i>	237
6.5.	<i>Matrice de l'agir professionnel</i>	238
6.5.1.	<i>Les gestes langagiers</i>	239
6.5.2.	<i>Les gestes de mise en scène du savoir</i>	239
6.5.3.	<i>Les gestes d'ajustement de l'action</i>	239
6.5.4.	<i>Les gestes éthiques</i>	239
6.6.	<i>Conclusion</i>	240
7.	<i>Conclusion de la didactique de l'oral</i>	240
CHAPITRE 3 : La problématique et les hypothèses de la recherche		242
1.	<i>La problématique</i>	242
2.	<i>L'hypothèse centrale et les sous-hypothèses</i>	244
PARTIE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA CONSTITUTION DU CORPUS		246
CHAPITRE 1 : Le recueil des données		247
1.	<i>L'enquête préliminaire</i>	247
1.1.	<i>La classe d'EB7</i>	247
1.2.	<i>Les outils de l'enquête préliminaire</i>	253
1.3.	<i>Les objectifs de l'enquête préliminaire</i>	255
1.4.	<i>Publics enquêtés</i>	255
1.5.	<i>Les lieux</i>	257
1.6.	<i>La raison de la comparaison entre le secteur public et le secteur privé</i>	259
1.7.	<i>Conclusion relative à l'enquête préliminaire</i>	260
2.	<i>Les modalités de l'enquête centrale</i>	260
2.1.	<i>Rappel des hypothèses</i>	260
2.2.	<i>Dispositifs de recherche</i>	261
2.3.	<i>La situation spatio-temporelle</i>	262
2.4.	<i>Les publics visés</i>	264
2.4.1.	<i>Profil des directeurs</i>	264

2.4.2.	<i>Profil des enseignantes</i>	266
2.4.3.	<i>Le profil des apprenants</i>	268
2.5.	<i>Posture de l'enquêtrice</i>	269
2.6.	<i>Exigences éthiques</i>	270
2.7.	<i>Les phases chronologiques de l'enquête</i>	271
3.	L'enquête par entretiens semi-directifs	272
3.1.	<i>Les objectifs des entretiens semi-directifs</i>	272
3.2.	<i>Les conditions préalables</i>	273
3.3.	<i>Avec les directeurs</i>	274
3.4.	<i>Avec les apprenants</i>	276
3.5.	<i>Avec les enseignantes</i>	278
4.	L'enquête par observation de classes	280
4.1.	<i>Conditions préalables</i>	281
4.1.1.	<i>Objectifs de l'observation</i>	281
4.1.2.	<i>Contacts avec les enseignantes</i>	282
4.1.3.	<i>L'espace</i>	283
4.1.4.	<i>L'enregistrement</i>	286
4.2.	<i>Le travail de l'observation</i>	287
4.2.1.	<i>La prise de notes</i>	287
4.2.2.	<i>L'emplacement de l'enquêtrice</i>	288
4.2.3.	<i>La fiche d'observation</i>	288
4.3.	<i>Contenu des observations</i>	289
4.3.1.	<i>Chronologie et fréquence des séances observées</i>	290
4.3.2.	<i>Les compétences orales développées durant les séances observées</i>	292
4.3.3.	<i>Le curriculum et l'oral</i>	293
4.3.4.	<i>Événement imprévu</i>	293
4.3.5.	<i>Choix des séances</i>	295
5.	L'enquête par les fiches langagières des apprenants	296
5.1.	<i>Objectif des fiches</i>	297
5.2.	<i>Les objectifs de chaque question</i>	297
5.3.	<i>Le protocole</i>	298
5.4.	<i>La fiche remplie par les apprenants</i>	299
6.	Conclusion	300
CHAPITRE 2 : Les phases de transcription et de traduction		303
1.	L'enquête préliminaire	303
2.	L'enquête	303
2.1.	<i>Phases de transcription des entretiens semi-directifs enregistrés</i>	304
2.1.1.	<i>Enregistrement des entretiens</i>	304
2.1.2.	<i>Convention de transcription et de traduction</i>	304

2.1.3.	<i>Questions de transcription et de traduction dans les entretiens</i>	307
2.1.4.	<i>Codification des entretiens semi-directifs</i>	307
2.2.	<i>Phases de transcription et de traduction de l'observation des séances consacrées à l'oral</i>	312
2.2.1.	<i>Préparatifs et procédures durant les séances</i>	312
2.2.2.	<i>Conventions de transcription</i>	312
2.2.3.	<i>Questions de transcription et de traduction dans les observations de classe</i>	314
2.2.4.	<i>Codification des séances de l'oral</i>	314
2.3.	<i>Phases de transcription des fiches langagières des apprenants</i>	319
2.3.1.	<i>Remplir les fiches langagières</i>	319
2.3.2.	<i>Traduire</i>	320
3.	Conclusion	321
	CHAPITRE 3 : Construction du corpus et méthode d'analyse	322
1.	Construction du corpus	322
1.1.	<i>Corpus 1 et 2 : Entretiens semi-directifs transcrits (annexes 1 et 2)</i>	322
1.2.	<i>Corpus 3 et 4 : observations de classe transcrites et les fiches d'observation (annexes 3 et 4)</i>	323
1.3.	<i>Corpus 5 et 6 : 20 fiches langagières (annexes 5 et 6)</i>	323
1.4.	<i>Le corpus final en tableau</i>	324
1.5.	<i>Mise en cohérence hypothèses/ corpus</i>	324
2.	Méthodologie d'analyse	325
2.1.	<i>Structure de l'analyse</i>	326
2.2.	<i>Contenu des annexes</i>	326
2.2.1.	<i>Annexe 1 : corpus 1- 9 entretiens dans le secteur public</i>	326
2.2.2.	<i>Annexe 2 : corpus 2 - 9 entretiens dans le secteur privé</i>	327
2.2.3.	<i>Annexe 3 : corpus 3 - 3 séances observées à l'école publique, documents utilisés lors de la séance + fiche d'observation</i>	327
2.2.4.	<i>Annexe 4 : corpus 4 - 3 séances observées à l'école privée, des documents utilisés lors de la séance + fiche d'observation</i>	327
2.2.5.	<i>Annexe 5 : corpus 5 – 10 fiches langagières à l'école publique</i>	328
2.2.6.	<i>Annexe 6 : corpus 6 - 10 fiches langagières effectuées à l'école privée</i>	328
2.2.7.	<i>Annexe 7 : Cartes, supports d'oral, plan des classe et tableaux récapitulatifs des séances observées</i>	328
2.2.8.	<i>Annexe 8 : L'analyse de l'enquête préliminaire</i>	329
2.3.	<i>Outils d'analyse</i>	329
2.3.1.	<i>Outils d'analyse des corpus 1 et 2</i>	329
2.3.2.	<i>Outils d'analyse des corpus 3 et 4</i>	330
2.3.3.	<i>Outils d'analyse des corpus 5 et 6</i>	330
2.3.4.	<i>Outils d'analyse des manuels scolaires (annexe 7)</i>	331
2.4.	Conclusion	331

SECTION II : ANALYSE DU CORPUS	332
PARTIE 1 : ANALYSE THÉMATIQUE ET DIDACTIQUE	333
CHAPITRE 1 : Analyse des fiches langagières	335
1. Le portrait social.....	336
1.1. Les apprenants de l'école publique.....	336
1.1.1. Lieu de vie et religion	336
1.1.2. Profession des pères : ouvriers et employés	337
1.1.3. Voyages et loisirs	338
1.2. Les apprenants de l'école privée	340
1.2.1. Lieu de vie et religion	340
1.2.2. Profession des parents et niveau économique	341
1.2.3. Voyages et loisirs	342
1.3. Comparaison par le portrait social	344
2. Langues et représentations	345
2.1. Les apprenants de l'école publique.....	345
2.1.1. Niveau culturel et linguistique des parents.....	346
2.1.2. Les langues pratiquées par les apprenants.....	346
<u>2.1.2.1. L'arabe littéral : emploi scolaire et religieux</u>	<u>347</u>
<u>2.1.2.2. Le français : emploi scolaire</u>	<u>348</u>
<u>2.1.2.3. L'anglais : emploi scolaire et familial</u>	<u>349</u>
2.1.3. Langues et avenir, à l'école et ailleurs	349
2.2. Les apprenants de l'école privée	352
2.2.1. Niveau culturel et linguistique des parents.....	352
2.2.2. Les langues pratiquées par les apprenants.....	353
<u>2.2.2.1. L'arabe littéral : emploi scolaire et culturel</u>	<u>353</u>
<u>2.2.2.2. Le français : emploi scolaire, culturel et familial</u>	<u>355</u>
<u>2.2.2.3. L'anglais : emploi scolaire, culturel et fonctionnel</u>	<u>355</u>
<u>2.2.2.4. Les autres langues : le bengali</u>	<u>356</u>
2.2.3. Langues et avenir, à l'école et ailleurs	357
2.3. Comparaison des langues et de leurs représentations	359
3. Validation des hypothèses	364
3.1. Représentations des langues	364
3.2. Pratiques de l'oral	364
3.3. Plurilinguisme	366
CHAPITRE 2 : Analyse des entretiens semi-directifs	368
1. Les langues choisies par les enquêtés lors de l'entretien	369
1.1. Le secteur public.....	369

1.1.1.	<i>Le directeur de l'école publique</i>	370
1.1.2.	<i>Les deux entretiens de l'enseignante du secteur public</i>	371
1.1.3.	<i>Les apprenants du secteur public</i>	373
1.2.	<i>Le secteur privé</i>	379
1.2.1.	<i>Le directeur de l'école privée</i>	380
1.2.2.	<i>Les deux entretiens de l'enseignante du secteur privé</i>	382
1.2.3.	<i>Les apprenants du secteur privé</i>	382
1.3.	<i>La comparaison entre les deux secteurs</i>	387
2.	<i>Les langues alternées dans les interactions verbales</i>	389
2.1.	<i>Les directeurs des deux secteurs</i>	391
2.1.1.	<i>Le directeur de l'école publique</i>	391
2.1.2.	<i>Le directeur de l'école privée</i>	394
2.1.3.	<i>Les comportements langagiers des deux directeurs</i>	394
2.2.	<i>Les deux entretiens avec l'enseignante du secteur public</i>	395
2.2.1.	<i>L'arabe dialectal inséré dans des propos en français</i>	397
2.2.1.1.	<u>Les alternances inter-interventions</u>	397
2.2.1.2.	<u>Les alternances interphrastiques</u>	399
2.2.1.3.	<u>Les alternances unitaires ou extra-phrastiques en arabe dialectal</u>	403
2.2.2.	<i>Le français inséré dans des propos majoritairement en arabe dialectal</i>	407
2.2.2.1.	<u>Les alternances intra-interventions, entre deux actes de parole</u>	408
2.2.2.2.	<u>Les alternances segmentales et unitaires en français</u>	409
2.2.3.	<i>L'anglais et l'arabe littéral dans les propos de PuM</i>	411
2.2.4.	<i>Les fonctions des alternances codiques dans les propos de PuM</i>	412
2.3.	<i>Les deux entretiens avec l'enseignante du secteur privé</i>	412
2.3.1.	<i>Les alternances unitaires</i>	413
2.3.2.	<i>Fonctions des alternances codiques chez PrM</i>	419
2.4.	<i>Comparaison des alternances chez les deux enseignantes</i>	419
2.5.	<i>Les alternances codiques chez les 12 apprenants</i>	422
2.5.1.	<i>Les alternances des apprenants du secteur public</i>	422
2.5.1.1.	<u>Les alternances en arabe dialectal</u>	423
2.5.1.2.	<u>Les alternances en français</u>	425
2.5.2.	<i>Les alternances des apprenants du secteur privé</i>	427
2.5.2.1.	<u>Les alternances en arabe dialectal</u>	427
2.5.2.2.	<u>Les alternances en français</u>	430
2.5.3.	<i>Comparaison entre les alternances chez les apprenants des deux secteurs</i>	432
2.6.	<i>Comparaison des alternances codiques entre les deux terrains</i>	433
3.	<i>Le plurilinguisme à l'école et dans la vie</i>	434
3.1.	<i>Le plurilinguisme dans la vie quotidienne</i>	435
3.1.1.	<i>Dans la vie sociale quotidienne des enseignantes</i>	435
3.1.2.	<i>La bilinguisme précoce chez quatre apprenants</i>	438

3.2. Les langues et leur apprentissage à l'école	442
3.2.1. <i>La bilinguïté consécutïve d'enfance et d'adolescence : français et arabe littéral</i>	442
3.2.2. <i>L'anglais : apprentissage précoce à l'enfance ou à l'adolescence</i>	443
3.2.3. <i>L'enculturation chez les bilingues ou les plurilingues</i>	444
3.2.4. <i>Précocité bilingue ou plurilingue et répercussions sur l'avenir.....</i>	446
3.3. Les langues et leurs contextes à l'école dans les deux secteurs	448
3.3.1. <i>Diglossie et bilinguïsm dans les discours des directeurs.....</i>	449
3.3.2. <i>Les langues utilisées durant les cours des disciplines non linguistiques.....</i>	450
3.3.3. <i>Les langues utilisées durant les cours des disciplines linguistiques.....</i>	452
3.4. Métissage linguistique durant les cours de français	456
3.4.1. <i>Le niveau macro de l'alternance des langues.....</i>	457
3.4.2. <i>Le niveau micro de l'alternance des langues.....</i>	458
3.4.3. <i>Transmissions initiatives et réactives</i>	462
3.5. Représentations du plurilinguïsm	464
3.5.1. <i>Culture, ouverture et richesse.....</i>	464
3.5.2. <i>Amélioration des conditions de vie</i>	466
3.5.3. <i>Menace pour la langue maternelle et entrave pour l'apprentissage.....</i>	467
3.5.4. <i>Snobisme et féminité du français</i>	469
3.6. Facteurs influant l'enseignement/ apprentissage des langues	470
3.6.1. <i>Dimension diatopique</i>	471
3.6.2. <i>Dimension diastratique.....</i>	473
3.6.3. <i>La stratégie didactique</i>	476
3.6.4. <i>La politique administrative et disciplinaire</i>	481
3.7. Synthèse comparative : le plurilinguïsm chez les enquêtés des deux terrains	485
4. L'écrit et l'oral : attitudes et choix des enquêtés	489
4.1. Le secteur public.....	489
4.1.1. <i>Les représentations de l'oral et de l'écrit.....</i>	489
4.1.2. <i>Motifs de la préférence des apprenants selon la vision de leur enseignante.....</i>	491
4.1.3. <i>Le choix et la préférence de quelques enquêtés pour l'oral</i>	494
4.1.4. <i>La priorité de l'écrit pour quelques interviewés.....</i>	496
4.1.5. <i>Comparaison entre le choix des apprenants et celui de leur enseignante.....</i>	499
4.1.6. <i>Synthèse : l'écrit et l'oral dans le secteur public.....</i>	499
4.2. Le secteur privé.....	500
4.2.1. <i>Les représentations de l'oral et de l'écrit.....</i>	500
4.2.2. <i>Raisons de la préférence des apprenants pour l'oral selon leur enseignante</i>	503
4.2.3. <i>Les différentes attitudes des enquêtés envers l'écrit.....</i>	504
4.2.4. <i>Les différentes attitudes envers l'oral.....</i>	507
4.2.5. <i>Comparaison entre le choix des apprenants et celui de leur enseignante.....</i>	509
4.2.6. <i>Synthèse : l'écrit et l'oral dans le secteur privé</i>	509

4.3.	<i>La comparaison de l'écrit et de l'oral entre les deux secteurs.....</i>	510
5.	La structuration et la place de l'oral dans la classe.....	513
5.1.	<i>L'oral dans le secteur public.....</i>	513
5.1.1.	<i>Déroulement de la séance consacrée à l'oral.....</i>	513
5.1.2.	<i>Les stratégies de la question et de la répétition.....</i>	515
5.1.3.	<i>L'oral et l'imprévu.....</i>	516
5.1.4.	<i>Conception particulière de la compréhension orale.....</i>	516
5.1.5.	<i>Les thèmes et les supports de l'oral.....</i>	517
5.1.6.	<i>L'oral et le curriculum.....</i>	519
5.1.7.	<i>L'évaluation de l'oral.....</i>	521
5.1.8.	<i>Conclusion relative à la place de l'oral à l'école publique.....</i>	523
5.2.	<i>Le secteur privé.....</i>	524
5.2.1.	<i>Le déroulement de la séance consacrée à l'oral.....</i>	524
5.2.2.	<i>Les stratégies de la question.....</i>	525
5.2.3.	<i>Conception moderne de l'oral.....</i>	526
5.2.4.	<i>Les thèmes et les supports de l'oral.....</i>	527
5.2.5.	<i>L'oral et le curriculum.....</i>	530
5.2.6.	<i>L'évaluation traditionnelle et particulière de l'oral.....</i>	531
5.2.7.	<i>Conclusion relative à la place de l'oral à l'école privée.....</i>	533
5.3.	<i>Synthèse comparative de la didactique de l'oral dans les deux terrains.....</i>	534
6.	Conclusion générale pour les entretiens.....	538
CHAPITRE 3 : Analyse des supports de l'oral.....		543
1.	Ce que proposent les manuels.....	543
1.2.	<i>Les supports de l'oral dans le livre du secteur public.....</i>	544
1.1.1.	<i>La compréhension orale dans le Livre National.....</i>	548
1.1.2.	<i>L'expression orale dans le livre national.....</i>	552
1.1.3.	<i>Conclusion relative au manuel de l'école publique.....</i>	559
1.2.	<i>Les supports de l'oral dans le manuel du secteur privé.....</i>	561
1.2.1.	<i>La compréhension orale dans le manuel de l'école privée.....</i>	564
1.2.2.	<i>L'expression orale dans le manuel de l'école privée.....</i>	570
1.2.3.	<i>Conclusion relative au manuel de l'école privée.....</i>	574
1.3.	<i>Les supports exploités durant les séances enregistrées.....</i>	576
1.3.1.	<i>L'école publique.....</i>	576
1.3.2.	<i>L'école privée.....</i>	583
2.	Ce qu'ajoutent les enseignantes.....	587
2.1.	<i>Les documents.....</i>	587
2.2.	<i>Les consignes.....</i>	588
3.	Comparaison des deux secteurs au niveau de l'oral dans les manuels.....	590

CHAPITRE 4 : Analyse des observations de classe	593
1. Présentation des séances	593
1.1. Les séances de l'école publique	595
1.1.1. PuS1 : première séance de l'école publique	595
1.1.2. PuS3 : deuxième séance choisie de l'école publique	596
1.1.3. PuS4 : troisième séance choisie de l'école publique	596
1.2. Les séances de l'école privée	597
1.2.1. PrS1 : première séance de l'école privée	597
1.2.2. PrS5 : deuxième séance choisie de l'école privée	598
1.2.3. PrS7 : troisième séance choisie de l'école privée	599
2. Analyse structurelle des séances ou analyse macro	600
2.1. Le plan des séances d'oral	600
2.1.1. Les séquences d'ouverture	601
2.1.1.1. L'école publique	601
2.1.1.2. L'école privée	602
2.1.1.3. Comparaison de l'ouverture des séances dans les deux écoles	605
2.1.2. Les étapes du déroulement de la séance	606
2.1.2.1. L'école publique	606
2.1.2.2. L'école privée	616
2.1.2.3. Comparaison du déroulement des séances du public et du privé	626
2.1.3. La clôture des séances	628
2.1.4. Synthèse comparative au niveau de la structure	630
2.2. Les compétences orales développées	631
2.2.1. Les compétences de compréhension ou de réception	632
2.2.1.1. Processus de compréhension de point de vue cognitif	632
2.2.1.2. Processus de compréhension de point de vue pragmatique	634
2.2.1.3. Facteurs influant la compréhension orale	638
2.2.1.4. Perception auditive et stratégies d'écoute	639
2.2.1.5. Les compétences de réception dans les deux écoles	644
2.2.2. Les compétences de la production	646
2.2.2.1. Les séances de l'école publique	646
2.2.2.2. Les séances de l'école privée	648
2.2.3. Les compétences d'interaction	651
2.2.4. Les compétences linguistiques et métalinguistiques	653
2.2.4.1. Les séances de l'école publique	653
2.2.4.2. Les séances de l'école privée	656
2.2.5. Synthèse comparative au niveau des compétences de l'oral	658
2.3. La place de l'écrit	660
2.3.1. Les séances de l'école publique	661
2.3.1.1. La séance PuS1	661
2.3.1.2. La séance PuS4	662
2.3.2. Les séances de l'école privée	663

2.3.2.1.	<u>La séance PrS1</u>	664
2.3.2.2.	<u>La séance PrS5</u>	665
2.3.3.	<i>La place de l'écrit dans les deux terrains d'enquête</i>	668
2.4.	<i>La place de la langue arabe</i>	670
2.4.1.	<i>Les séances de l'école publique</i>	671
2.4.1.1.	<u>La séance PuS1</u>	671
2.4.1.2.	<u>La séance PuS4</u>	676
2.4.1.3.	<u>Synthèse pour les deux séances de l'école publique</u>	681
2.4.2.	<i>Les séances de l'école privée</i>	683
2.4.2.1.	<u>La séance PrS1</u>	683
2.4.2.2.	<u>La séance PrS5</u>	686
2.4.2.3.	<u>Synthèse pour les deux séances de l'école privée</u>	688
2.4.3.	<i>Synthèse comparative sur la langue première entre les deux secteurs</i>	690
2.5.	<i>Synthèse comparative des deux secteurs, public et privé, dans l'analyse macro</i>	691
3.	Analyse micro des séances	694
3.1.	<i>Les tours de parole</i>	694
3.1.1.	<i>La séance de l'école publique : PuS1</i>	695
3.1.1.1.	<u>Les types d'échanges</u>	695
3.1.1.1.1.	Les échanges binaires	696
3.1.1.1.2.	Les échanges ternaires	696
3.1.1.1.3.	Les échanges enchâssés	698
3.1.1.1.4.	Les échanges polygérés et les séquences latérales	699
3.1.1.2.	<u>La communication didactique</u>	704
3.1.1.2.1.	Rôles et interactions de l'enseignant	704
3.1.1.2.2.	Les interactions de l'apprenant	706
3.1.1.2.3.	Nombre et longueur des interventions	708
3.1.1.3.	<u>Conclusion : PuS1 et tours de parole</u>	711
3.1.2.	<i>La séance de l'école privée PrS1</i>	712
3.1.2.1.	<u>Les types d'échanges</u>	713
3.1.2.1.1.	Les échanges binaires	713
3.1.2.1.2.	Les échanges ternaires	714
3.1.2.1.3.	Les échanges enchâssés	716
3.1.2.1.4.	Les échanges polygérés	718
3.1.2.2.	<u>La communication didactique</u>	721
3.1.2.2.1.	Rôles et interactions de l'enseignant	721
3.1.2.2.2.	Les interactions de l'apprenant	726
3.1.2.2.3.	Nombre et longueur des interventions	730
3.1.2.3.	<u>Conclusion : PrS1 et tours de parole</u>	733
3.1.3.	<i>Bilan comparatif des deux séances au niveau des tours de parole</i>	734
3.2.	<i>Les actes de parole</i>	735

3.2.1.	<i>La séance de l'école publique : PuSI</i>	736
3.2.1.1.	<u>Les gestes de l'enseignant</u>	736
3.2.1.1.1.	Les gestes langagiers	737
3.2.1.1.2.	Les gestes de mise en scène du savoir	738
3.2.1.1.3.	Les gestes d'ajustement de l'action	739
3.2.1.1.4.	Les gestes éthiques	740
3.2.1.1.5.	Les gestes d'évaluation.....	742
3.2.1.2.	<u>Les actes langagiers des apprenants</u>	743
3.2.1.2.1.	Fonction de réception et de consommation	743
3.2.1.2.2.	Fonction d'expression et de production.....	744
3.2.2.	<i>La séance de l'école privée : PrSI</i>	745
3.2.2.1.	<u>Les gestes de l'enseignante</u>	745
3.2.2.1.1.	Les gestes langagiers	745
3.2.2.1.2.	Les gestes de mise en scène du savoir	747
3.2.2.1.3.	Les gestes d'ajustement de l'action	748
3.2.2.1.4.	Les gestes éthiques	749
3.2.2.1.5.	Les gestes évaluatifs	750
3.2.2.2.	<u>Les actes langagiers des apprenants</u>	752
3.2.2.2.1.	Fonction de réception-consommation du savoir.....	752
3.2.2.2.2.	Fonction d'expression-production.....	753
3.2.3.	<i>Bilan comparatif des actes de parole dans les deux séances</i>	754
3.3.	<i>La syntaxe</i>	758
3.3.1.	<i>La séance à l'école publique : PuSI</i>	758
3.3.1.1.	<u>Les interventions en mono terme</u>	759
3.3.1.2.	<u>Les G.N. et les verbes à l'infinitif dans les interventions</u>	760
3.3.1.3.	<u>Les phrases dans les interventions des apprenants</u>	761
3.3.2.	<i>La séance à l'école privée : PrSI</i>	762
3.3.2.1.	<u>Les interventions en mono terme chez PrA</u>	763
3.3.2.2.	<u>Les G.N., le groupe adjectival et le groupe verbal à l'infinitif</u>	764
6.1.1.1.	<u>Les différentes sortes de phrases formulées par les PrA</u>	765
3.3.3.	<i>Synthèse comparative sur la syntaxe dans les interventions des apprenants</i>	767
3.4.	<i>Les alternances codiques</i>	769
3.4.1.	<i>La séance de l'école publique : PuSI</i>	769
3.4.1.1.	<u>Les types d'alternance et leur stratégie de passage</u>	769
3.4.1.2.	<u>Raisons d'emploi et fonctions des alternances chez l'enseignante</u>	772
3.4.1.3.	<u>Raisons d'emploi et fonctions des alternances chez les apprenants</u>	774
3.4.1.4.	<u>Synthèse : au niveau des alternances dans PuSI</u>	776
3.4.2.	<i>La séance de l'école privée : PrSI</i>	777
3.4.2.1.	<u>Types d'alternance et stratégie de passage</u>	777
3.4.2.2.	<u>Raisons d'emploi et fonctions des alternances chez l'enseignante</u>	778
3.4.2.3.	<u>Raisons d'emploi et fonctions des alternances chez les apprenants</u>	779

3.4.2.4.	<u>Synthèse : au niveau des alternances dans PrS1</u>	781
3.4.3.	<i>Synthèse comparative des alternances codiques</i>	782
3.5.	<i>L'évaluation</i>	784
3.5.1.	<i>La séance de l'école publique PuS1</i>	784
3.5.1.1.	<u>L'évaluation de la prononciation</u>	785
3.5.1.2.	<u>L'évaluation de la réception visuelle</u>	785
3.5.1.3.	<u>L'évaluation de la réception orale</u>	787
3.5.1.4.	<u>Le pourcentage de différents types d'évaluation verbales</u>	789
3.5.1.5.	<u>Les outils de l'évaluation différée</u>	790
3.5.2.	<i>La séance de l'école privée : PrS1</i>	790
3.5.2.1.	<u>L'évaluation de la compétence d'interaction</u>	791
3.5.2.2.	<u>L'évaluation de la réception orale</u>	792
3.5.2.3.	<u>Le pourcentage de différents types d'évaluation verbales</u>	794
3.5.3.	<i>Synthèse comparative de l'évaluation dans les deux séances</i>	795
3.6.	<i>Bilan comparatif du niveau micro</i>	797
4.	Gros plans : deux séances particulières	802
4.1.	<i>Séance PuS3 : des obstacles à contourner</i>	802
4.1.1.	<i>Manifestations des obstacles</i>	804
4.1.1.1.	<u>Obstacle structurel : activité reculée</u>	804
4.1.1.2.	<u>Obstacle culturel</u>	806
4.1.1.3.	<u>Obstacles sur le plan conversationnel et relationnel</u>	807
4.1.1.4.	<u>Obstacles sur le plan linguistique</u>	812
4.1.1.5.	<u>Obstacles sur le plan didactique</u>	814
4.1.2.	<i>Stratégies de l'enseignante</i>	817
4.1.2.1.	<u>Stratégies de communication</u>	817
4.1.2.2.	<u>Stratégies interactionnelles</u>	819
4.1.2.3.	<u>Stratégies de soutien</u>	819
4.1.3.	<i>Comportements des apprenants</i>	821
4.1.3.1.	<u>Comportement face à la consigne</u>	821
4.1.3.2.	<u>Comportement face aux interactions de l'enseignante</u>	823
4.1.3.3.	<u>Apprenants face à leurs pairs</u>	825
4.1.4.	<i>Conclusion : gros plan de la séance PuS3</i>	825
4.2.	<i>Séance PrS7: décevante et innovante</i>	826
4.2.1.	<i>Gestes professionnels de l'enseignante</i>	828
4.2.1.1.	<u>Les gestes langagiers</u>	828
4.2.1.2.	<u>Les gestes de mise en scène du savoir</u>	829
4.2.1.3.	<u>Les gestes éthiques</u>	831
4.2.1.4.	<u>Les gestes évaluatifs</u>	832
4.2.2.	<i>Attitudes des apprenants</i>	833
4.2.2.1.	<u>Participation à l'apprentissage</u>	833
4.2.2.2.	<u>Indiscipline et désintérêt</u>	834
4.2.3.	<i>Stratégies et difficultés de l'enseignante</i>	835
4.2.3.1.	<u>Absence des gestes d'ajustement</u>	836

4.2.3.2.	<u>Signes de malaise</u>	837
4.2.4.	<i>Origines de l'échec</i>	838
4.2.4.1.	<u>Progression défaillante</u>	838
4.2.4.2.	<u>Maladresses didactiques</u>	839
4.2.5.	<i>Conclusion : gros plan de la séance PrS7</i>	841
4.3.	<i>Comparaison et commentaires des deux séances mises en gros plans</i>	842
5.	Synthèse comparative globale au niveau des observations de classe	844

PARTIE 2 : SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....847

CHAPITRE 1 : Croisement des résultats des divers corpus848

1.	Le cachet socio-culturel	848
1.1.	<i>Niveau social et pratiques des langues</i>	849
1.2.	<i>Politique scolaire et pratiques des langues</i>	852
2.	Didactique de l'oral	853
2.1.	<i>L'oral et les manuels scolaires</i>	853
2.2.	<i>Pratiques de l'oral</i>	854
2.3.	<i>Entre le dire et le faire des enseignantes</i>	855
3.	Conclusion : croisement des résultats	855

CHAPITRE 2 : La question du plurilinguisme et de la pluralité sociale.....856

1.	La place du plurilinguisme en classe	856
2.	Avancées didactiques basées sur le plurilinguisme	857
2.1.	<i>Du côté des apprenants</i>	857
2.2.	<i>Du côté de l'enseignant</i>	858
3.	Prise en compte de la pluralité sociale	858
4.	Conclusion : plurilinguisme et pluralité sociale	859

CHAPITRE 3 : Réponses à la problématique et aux hypothèses860

1.	Réponse à la problématique de départ	860
2.	Hypothèse centrale confirmée	861
2.1.	<i>Validation partielle de la sous-hypothèse 1</i>	863
2.2.	<i>Confirmation partielle de la sous-hypothèse 2</i>	864
2.3.	<i>Confirmation partielle de la sous-hypothèse 3</i>	865
3.	Conclusion : problématique et hypothèses	866

CHAPITRE 4 : Propositions pour la formation des enseignants867

1.	La parole didactique et les stratégies d'apprentissage	867
2.	L'agir professionnel et la gestuelle de l'enseignant	869
3.	Les supports	870
4.	Le plurilinguisme	871

5. Conclusion : formation des enseignants.....	871
CONCLUSION.....	873
BIBLIOGRAPHIE.....	877
SITOGRAFIE.....	904
SOMMAIRE DES TABLEAUX.....	910
SOMMAIRE DES FIGURES	916
TABLE DES MATIERES	918
RESUME.....	938

RESUME :

Cette recherche a pour objet l'enseignement de l'oral en langue française au Liban, dans deux secteurs éducatifs différents (public et privé), et dans une société plurilingue où les différences sociales, les pratiques langagières et religieuses ne sont pas uniformes. Quels sont les paramètres qui déterminent l'enseignement / apprentissage de l'oral et ses variations au Liban ? Pour répondre à cette problématique, nous avons construit un corpus complexe constitué de 6 séances d'oral observées dans deux écoles libanaises (publique et privée) soit primaire et collège en France. De plus, nous avons effectué des entretiens semi-directifs avec des enseignantes, des apprenants ainsi qu'avec les directeurs des deux établissements scolaires. Nous avons de même invité les apprenants à remplir des fiches langagières pour faire apparaître leur religion, leur origine, leur niveau social et culturel ainsi que leur histoire et leurs représentations des langues. Nous avons traduit et transcrit, puis analysé les données recueillies, en mobilisant des outils d'investigation pluriels, fédérés par l'engagement dans une démarche sociolinguistique et didactique de l'oral. Il s'agira de démontrer que multiples sont les facteurs qui influent sur l'enseignement / apprentissage de l'oral en français au Liban et qu'ils varient d'un contexte à un autre. Notre recherche débouche sur des propositions de formation pour les enseignants libanais, pour qui l'enseignement de l'oral est encore un domaine très nouveau.

Mots clés : plurilinguisme, didactique de l'oral, alternances codiques, agir professionnel, interactions verbales.

ملخص:

تتناول هذه الدراسة "تعليم اللغة الفرنسية شفهيًا في لبنان" في قطاعين تربويين مختلفين (رسمي وخاص)، حيث المجتمع متعدّد اللغات وتتنوّع فيه وجوه الفروقات الاجتماعية واستعمالات اللغة والممارسات الدينية. فما هي المعايير التي توجّه عملية "التعليم والتعلّم" الشفهي ومختلف أشكاله في لبنان؟ من أجل النظر في هذه الإشكالية عملنا على تكوين "مادّة دراسة" مركّبة عبر ستّ حصّص تدريسية عاينّاها في مدرستين لبنانيتين، واحدة رسمية والأخرى خاصّة. كما أجرينا مقابلات شبه توجيهية مع معلّمين ومتعلّمين وكذلك مع مديري المدرستين. ثمّ طلبنا إلى المتعلّمين أن يملأوا استمارات لغوية بما يسمح بتبيّن انتمائهم الديني وأصولهم ومستواهم الاجتماعي والثقافي إضافة إلى سيرتهم وتصوراتهم عن اللغات. ثمّ قمنا بتدوين المعطيات المجمّعة وترجمتها وحلّلناها موظّفين عدّة وسائل استقصائية وحدّنا بينها عبر التزامنا مساراً أخذ بعين الاعتبار الوضع الاجتماعي اللغوي وفنّ التعليم الشفهي. والغاية هي أن نبرهن على أنّ هناك عوامل كثيرة تؤثر على عملية تعليم وتعلّم اللغة الفرنسية شفهيًا في لبنان، وأنها تتنوّع بين ظرف وآخر. وأفضت دراستنا هذه إلى تقديم اقتراحات لإعداد المعلّمين اللبنانيين إذ إن التعليم بالطريقة الشفهية ما يزال مجالاً جديداً عليهم.

عبارات مفاتيح : التعددية اللغوية، فنّ تعليم الشفهي، لغة من التحول إلى اخرى، المسلكية المهنية، التفاعلات الكلامية



THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON

opérée au sein de

UNIVERSITE JEAN MONNET DE SAINT ETIENNE

Arts, Lettres et Langues - Département FLE

UNIVERSITE DE BALAMAND

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Département de Langue et de Littérature françaises

THESE en Sciences du Langage

présentée et soutenue publiquement le 15/12/2016 par

Paulette AYOUB

**L'enseignement du français oral en contexte plurilingue libanais :
étude comparative**

sous la co-tutelle de

Marielle RISPAIL, Université Jean Monnet de Saint Etienne – France

Carla SERHAN, Université de Balamand – Liban

Volume d'annexes

Rapporteurs -e-s :

FINTZ Claude, Université Grenoble 2 - France

OSSEIRAN Leila, Université Libanaise - Beyrouth

Membres du jury :

BIICHLÉ Luc, Université d'Avignon - France

DINVAUT Annemarie, Université d'Avignon - France

OSSEIRAN Leila, Université Libanaise - Beyrouth

RISPAIL Marielle, Université Jean Monnet de Saint Etienne - France

SERHAN Carla, Université de Balamand - Liban

TOTOZANI Marine, Université Jean Monnet de Saint Etienne - France

LE SOMMAIRE

ANNEXE 1: Guide d'entretien	3
ANNEXE 1 CORPUS 1 : Les 9 entretiens semi-directifs effectués au secteur public.....	5
ANNEXE 2 CORPUS 2 : Les 9 entretiens semi-directifs effectués au secteur privé.....	49
ANNEXE 3 CORPUS 3 : Matériaux pédagogiques, fiche d'observation et transcription des 3 séances de l'école publique.....	88
1. PuS1 : La première séance d'oral à l'école publique.....	88
2. PuS3 : La deuxième séance d'oral à l'école publique.....	108
3. PuS4 : La troisième séance d'oral à l'école publique	135
ANNEXE 4 CORPUS 4 : Matériaux pédagogiques, fiche d'observation et transcription des 3 séances de l'école privée	155
1. PrS1 : La première séance d'oral à l'école privée	155
2. PrS5 : La deuxième séance d'oral à l'école privée.....	173
3. PrS7 : La troisième séance d'oral à l'école privée	198
ANNEXE 5 CORPUS 5 : Les 10 fiches langagières des apprenants de l'école publique... 	217
ANNEXE 6 CORPUS 6 : Les 10 fiches langagières des apprenants de l'école privée	237
ANNEXE 7 : Cartes, extraits des manuels, plans de classes et tableaux récapitulatifs des séances observées	257
ANNEXE 8 : Enquête préliminaire : analyse des entretiens semi-directifs avec 6 enseignantes et 8 apprenants.....	279
TABLE DES MATIERES.....	291
RESUME	296

ANNEXE 1: Guide d'entretien

Guide d'entretien semi-directif avec les directeurs des deux écoles:

(Langue d'entretien selon le choix du directeur)

Consigne de départ :

Je m'intéresse à l'enseignement "des langues" et puisque vous êtes directeur d'école, pourriez-vous m'aider à mieux connaître ce qui se passe de ce point de vue dans votre établissement.

1. Quelles langues parlez-vous ? Comment les avez-vous apprises ? Quelles langues utilisez-vous avec les parents, dans les entretiens individuels, dans les réunions officielles et collectives des parents et avec les élèves lors des célébrations ?
2. Quelles langues sont parlées dans l'établissement, pourquoi, comment et par qui (exemples) ?
3. Quelles langues sont utilisées dans les classes à votre avis, durant les cours d'arabe, du français et d'anglais ? Et vous, que préférez-vous ? Pourquoi ? Intervenez-vous sur cette question auprès de vos enseignants ?
4. Les élèves sont-ils en général intéressés pas les langues ou pas ? Comment faire pour qu'ils le soient davantage ? Quelles langues souhaitez-vous pour l'avenir, aux jeunes de notre pays ? pourquoi ?
5. D'après vous, l'oral et l'écrit ont-ils la même importance ou pas ? Pourriez-vous m'expliquer votre opinion ?
6. Pour l'enseignement de la langue française est-il facile de trouver un professeur qualifié ? Pourquoi ? Que demandez-vous à un futur enseignant de français ? Qu'est-ce pour vous qu'un bon enseignant de langue ?
7. Vous savez que de nos jours, les langues se mêlent de plus en plus, dans les médias et dans la vie, qu'en pensez-vous ? Quel doit être le rôle de l'école dans ce domaine, d'après vous ? Quel rôle pensez-vous avoir dans le plurilinguisme de demain pour vos élèves ?
8. Quel type de familles s'intéresse aux langues ? Lesquelles demandent-elles pour leurs enfants ?

Guide d'entretien 1 (au premier trimestre) avec les enseignantes de la classe d'EB7

Consigne de départ :

Je m'intéresse à l'enseignement du français langue seconde et puisque vous enseignez le français en classe d'eb7, dans ses formes écrite et orale, pourriez-vous me dire quelle est la part la plus facile pour vous avec vos élèves : l'écrit ou l'oral ?

1. Est-ce que vous pourriez me parler du déroulement des périodes que vous consacrez à l'oral ?

2. Suivez-vous le manuel, quel genre d'activités du manuel préfèrent vos élèves ? Pourquoi à votre avis? Annulez-vous des activités orales ? En proposez-vous d'autres ? Si oui, quelles sont vos ressources ?
3. A votre dernière séance d'oral avec vos élèves qu'avez-vous fait pour les stimuler à s'exprimer oralement ? Comment ? Quelles activités réussissent –ils ?? Pourquoi ?
4. Comment allez-vous les évaluer ? Que faites-vous si l'évaluation est négative ?
5. Imaginons qu'un élève vous dise une phrase en anglais ou arabe dialectal, que faites-vous?
6. Quelles sont les différentes langues qu'on peut entendre dans votre classe ? À quelle occasion? Donnez-moi un exemple.
7. A votre avis, le plurilinguisme existe-t-il dans la vie quotidienne ? À l'école ? Quel est son rôle? Comment va-t-il se développer à l'avenir ? Quelle est votre position ?

Pour revenir à votre expérience personnelle dans l'apprentissage des langues :

8. Où comment et par l'intermédiaire de qui avez-vous été d'abord en contact avec le français où et quand avez-vous appris le français ? Avec qui parlez-vous français dans votre entourage ? Expliquez-moi pourquoi et dans quelle situation.
9. Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner le français ? Êtes-vous contente de votre choix ? Connaissez-vous des contextes différents où on enseigne le français ? Si vous connaissez plusieurs écoles, est-ce que l'enseignement du français diffère d'une école à l'autre ? (privée, publique ; rurale, urbaine ; laïque, religieuse) pourquoi ?

Guide d'entretien 2 au troisième trimestre avec les enseignantes de la classe d'EB7

1. Combien de thèmes avez-vous abordés tout le long de cette année ? A cause de la grève cette année avez-vous annulé des activités ? Lesquelles ? Orales ou écrites ? L'activité orale est-elle une priorité ? pourquoi ?
2. Quelles sont les sources de vos activités orales ? Avez-vous ajouté des activités orales cette année ? D'où vous les avez apportées ?
3. Comment trouvez-vous les réactions et les motivations des apprenants lors des cours de l'oral ? Pourquoi ? Le plurilinguisme a-t-il facilité l'acquisition ou l'apprentissage de la langue chez les apprenants ? Constitue-t-il une solution dans vos stratégies ?
4. A propos de l'évaluation, comment vous répartissez la note de l'oral ? Est ce que la note reflète vraiment le niveau de l'apprenant oralement ?
5. Etant professeur de français, quelles difficultés rencontrez-vous durant les cours consacrés à l'oral ? Que faites vous pour les résoudre ?
6. Ordinairement, chaque année on essaie d'améliorer notre enseignement, avez-vous des suggestions ou des propositions par rapport à l'année prochaine ??

Guide d'entretien semi-directif avec les élèves de la classe d'EB7

Langue de l'entretien : l'arabe dialectal ou selon le choix de l'apprenant

Consigne de départ :

Je m'intéresse à ce que vous pensez de la langue française mais avant je voudrais faire votre connaissance :

- 1- Quel âge avez-vous ? Depuis quand faites-vous du français, quelles autres langues avez-vous rencontrées dans votre vie, comment et dans quelle situation ?
- 2- Connaissez-vous des personnes qui parlent français autour de vous ? Qui ? Dans quelles circonstances ? Parlez-vous en français avec elles ?
- 3- Avez-vous l'occasion de lire du français écrit ? quand et où (dans pubs, des sms, internet, etc..) ? Quand avez-vous l'occasion d'entendre du français ? (je pense aux média, télé, chansons, radio)
- 4- Venez-vous volontiers ou pas en cours de français ? Pourquoi ?
- 5- Aimez-vous parler français en cours ? Quelles sont les activités que vous préférez ? Que vous n'aimez pas ? Pourquoi ?" Quel type d'activité préférez-vous ? (visionner un film, entendre un document sonore, lire une image, préparer un débat, exposer une recherche) pourquoi ?
- 6- Quels sont les thèmes que vous préférez aborder en classe d'EB7 ? Pourquoi ?
- 7- En classe en général, quelles langues entend-on dans les cours ? Y a-t-il parfois des mélanges de langues ? Lesquelles ? donnez-moi un exemple ? Et en cours de français ? Si vous ne comprenez pas un mot, que faites-vous ? etc
- 8- Avez-vous des notes d'oral ? Comment vous juge-t-on ? Cela vous paraît-il normal ? convenable ? Comment aimeriez-vous être noté ? A votre avis, qu'est-ce qu'un bon élève à l'oral ? Que sait-il faire ? Quelle est ta note à l'oral ? Qu'en penses-tu ? Elle reflète ton niveau ou pas ?
- 9- A votre avis, qu'est-ce qu'un très bon professeur de langue ? imaginez un cours idéal de français : comment se passerait-il ?
- 10- Quel projet d'avenir avez-vous ? si vous faites des études, dans quelle langue les ferez-vous ? Et si vous avez des enfants plus tard, quelles langues aimeriez-vous qu'ils connaissent ? Pourquoi ?

ANNEXE 1 CORPUS 1 : Les 9 entretiens semi-directifs effectués au secteur public

Entretien 1: Avec le directeur de l'école publique PuED

1PuEC : ce qui m'importe surtout c'est de savoir l'apprentissage de la langue+ je voudrais d'abord vous poser une question personnelle+ combien de langues pratiquez-vous↑

1 PuED : le français et l'arabe+ deux langues↓

2 PuEC : écrit et ...↑

2 PuED : écrit et parlé↓

3 PuEC : où les avez-vous apprises ↑

3 PuED : dans une école officielle↓

4 PuEC : pendant les réunions des parents+ vous communiquez en arabe↑ + quel arabe ↑

4 PuED : certainement+ nous communiquons en employant l'arabe parlé+ l'arabe usuel+ l'arabe dialectal↓

5 PuEC : pas d'arabe classique↑ parce qu'il y a des parents qui ne vous comprennent pas ↑

5 PuED : ils ne nous comprennent + pas parce qu'ils n'y sont pas habitués+ c'est une question d'habitude↓

6 PuEC : pendant les réunions et les rencontres personnelles ↑

6 PuED : l'arabe dialectal↓

7 PuEC : même pendant les festivités célébrées à l'école+ avec les élèves ↑

7 PuED : pendant les festivités avec les élèves+ c'est l'arabe classique+ l'arabe littéraire↓

8 PuEC : pendant les festivités célébrées à l'école+ le discours préparé par les élèves est dit en arabe dialectal ou littéral↑

8 PuED : ces temps-ci+ on choisit le dialectal car il est rare qu'on entende l'arabe littéral+ on n'y est plus habitué ↓

9 PuEC : quelles sont les langues adoptées dans l'établissement ↑

9 PuED : la langue adoptée dans l'établissement est la langue arabe dialectal+ même en classe et cela revient aux professeurs qui n'utilisent pas l'arabe littéral pendant leurs cours+ ils font usage de la langue parlée que ce soit pendant les cours de français ou d'arabe↓

10 PuEC : et le français↑

10 PuED : la pratique du langage n'existe pas↓ il n'y en a pas↓ vous le savez très bien↓ il n'y a pas de profs compétents pour parler↓ franchement+ les professeurs de français donnent la langue française malgré eux↓ ce n'est pas un choix+ ils sont obligés d'enseigner le français↓

11 PuEC : pourquoi à votre avis ↑

11 PuED : dans toutes les écoles officielles+ où il n'y a pas de niveau+ on considère le français comme un fardeau↓ aux examens officiels+ les élèves décrochaient de mauvaises notes et on supposait qu'il pouvait se racheter en travaillant mieux les autres matières + et c'est commun jusqu'à nos jours↓ + on néglige le français car on préfère les sciences et les mathématiques ou la sociologie↓ ce qui se passe aujourd'hui dans nos écoles+ c'est que par exemple si 17 élèves passent le brevet+ 7 ou 8 élèves+ uniquement ont plus que la moyenne sur 60¹ et les autres ont sous la moyenne↓

12 PuEC : en langue arabe ↑

12 PuED : en langue arabe oui+ en français c'est encore moins↓ celui qui a l'intention d'enseigner la langue française n'a pas sa licence d'enseignement+ celui qui a une licence en droit ou en géographie enseigne le français↓ les vacataires+ par exemple+ s'engagent dans les écoles dans le but d'être cadré↓

13 PuEC : vous + en tant que directeur de l'école+ quand vous avez besoin d'un prof+ c'est vous qui le choisissez ou bien il doit être cadré² ↑ comment se passent les choses ↑

¹ Au brevet la langue arabe est notée sur 60 n tandis que le français est noté sur 40 n.

² Au Liban, dans les écoles officielles, les professeurs peuvent être vacataires ou cadres, pour devenir cadres, ils sont obligés de subir un examen exécuté par le conseil de service civil.

13 PuED: malheureusement+ nous sommes dans un village où il faut respecter certaines normes↓ certains professeurs sont originaires du village+ on travaille avec les profs que nous avons↓ une prof licenciée en langue française+ A³↓ C↓+ a quitté l'école et on l'a remplacée par R↓ A↓+ licenciée en droit et vacataire en deuxième cycle⁴+ elle avait échoué lors des concours⁵+ et comme personne n'avait accepté de remplir son poste+ elle était la seule à l'accepter↓ comme elle était vacataire+ elle a accepté d'enseigner la classe brevet+ sous prétexte qu'elle n'y pouvait rien et qu'elle voulait s'y accrocher↓

14 PuEC : cela veut dire qu'elle n'a pas les qualifications ↑ et elle enseigne à des classes de troisième le français ↑

14 PuED: oui+ le français↓

15 PuEC : une classe où l'on a comme épreuve+ un examen officiel ↑

15 PuED: oui+ et elle n'a pas de diplôme↓

16 PuEC : comment sont les notes de ses apprenants ↑

16 PuED: quoi dire ↑ si je vous montre les notes+ sur vingt-quatre élèves+ il y a à peine deux ou trois qui ont la moyenne ↓

17 PuEC : dans les classes de base+ au premier cycle+ que se passe-t-il ↑

17 PuED: au premier cycle+ en langue française+ selon les évaluations+ il y a de bonnes notes+ les apprenants décrochent un A⁶ ou un B⁷ au premier cycle⁸+ au deuxième cycle un C⁹ ou un D¹⁰ donc sous la moyenne en EB6 et en EB7+ au cycle complémentaire+ la note régresse↓ Au fur et à mesure que l'apprenant monte d'un cycle à un autre+ les notes du français régressent↓

18 PuEC : pourquoi ↑

18 PuED: cela revient au fait qu'il n'y a aucune coordination entre les cycles ou un échange entre les professeurs et vous savez d'après les élèves qui passent chez vous en seconde+ ils font preuve d'absence de base↓ c'est le problème dans les écoles officielles ou publiques+ pas seulement chez nous mais dans toutes les écoles officielles↓

19 PuEC : il n'y a pas d'enchaînement d'une année à l'autre ↑

19 PuED: non pas du tout+ mais cette année+ on nous a envoyé une coordinatrice¹¹ qui s'est réunie avec les professeurs pour une seule fois+ mais pour assurer un travail fructueux+ on devait persévérer↓

20 PuEC : c'est une coordinatrice attachée au gouvernement ↑

20 PuED: oui+ elle a réuni les profs mais non pour parler de pratique+ je dirai que tout n'a pas dépassé la théorie↓ l'élève n'est pas coupable+ pas complice+ c'est le devoir des responsables↓ la majorité des écoles officielles n'ont pas de prof de langue française↑ les profs de français qui enseignent cette année chez-nous pour la classe d'EB8 et la EB9¹² ne sont pas spécialisées en langue française↓ en EB7+ madame B qui n'a pas essayé d'enseigner la EB8 ou la EB9+ elle est dans l'enseignement depuis 30 ou 35 ans suivant le même rythme↓ madame C↓ enseigne à la EB5 et la EB6+ mais sa spécialisation est la maternelle+ elle a enseigné le français+ faute de prof de français+ ça a marché+ maintenant+ il lui est difficile de revenir à la maternelle+

³ Les lettres en majuscule désignent les initiales des prénoms des professeurs mentionnés par le directeur.

⁴ Cycle primaire qui correspond aux classes CM1, CM2, et 6ème en France.

⁵ Examen pour cadrer les vacataires.

⁶ Niveau excellent, très bien.

⁷ Niveau bien.

⁸ Premier cycle au Liban correspond aux classes CP, CE1 et CE2 en France.

⁹ Niveau moyen.

¹⁰ Niveau faible.

¹¹ Conseillère pédagogique, membre du CDOP, chargée de visiter les écoles publiques pour assurer le suivi pédagogique. Le nombre de ces visites varie entre une visite et/ou quatre annuellement.

¹² Cycle 3 est composé des classes EB7, EB8, EB9 qui correspondent aux classes : 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} en France.

elle s'accroche à son poste↓ celle qui donne l'arabe en EB4¹³ a remplacé monsieur N+ après 40 ans dans l'enseignement et après son départ pour la retraite+ madame R¹⁴↓ enseigne la classe EB4 et bien avant elle était surveillante↓ mademoiselle S↓ enseigne les classes EB1et EB2 et EB3¹⁵+ et elle a suivi des sessions↓ R↓ qui s'occupe de la maternelle+ c'est une dame qui enseigne mais qui s'absente beaucoup↓ Elle est dynamique+ il faut le dire+ mais les absences et l'absence de coordination entre les profs font preuve d'incompétence↓ ++ parfois+ en passant par les classes+ mon unique souhait est d'entendre les élèves pendant une leçon de langage communiquer en français↓

21 PuEC : c'est l'arabe qui domine ↑

21 PuED: un langage franco-arabe+ et moi j'enseignais la langue arabe+ je fais des visites de classe pendant les cours d'arabe+ je leur dis+ s'il n'y a pas le vrai arabe +l'arabe littéral + qu'on ait recours au dialectal avec modération+ sans en abuser+ adopter les deux+ le dialectal et le littéral↓ je veux vous raconter ça + j'ai assisté chez une enseignante qui avait demandé à un élève de passer au tableau+ au lieu d'utiliser le terme approprié+ elle lui a demandé de « s'élancer» vers le tableau+ est-il une fusée pour « s'élancer » ↑ ce ne sont pas les termes usuels+ les apprenants n'y sont pas habitués↓ c'est pourquoi je leur demande d'aller doucement↓ + aussi+ on essaye + en tant que comité de discipline + de nous réunir+ mais cela est trop difficile car certains profs se font des louanges en prétendant qu'ils enseignent telle matière et qu'ils sont plus connaissant « moi+ je fais ceci » et ainsi de suite... « ce que je fais est supérieur et unique par rapport à ce que fait l'autre » et en plus le prof vacataire se contente de donner ses heures sans prendre la peine de consacrer un temps pour collaborer avec son collègue + notre seul souci est l'intérêt des élèves et ceci n'existe pas↓ la cloche sonne et ils quittent ils ne sont pas prêt à collaborer avec les autres↓ + et parfois+ je contrôle leur arrivée et leur départ↓ de plus+ en ce qui concerne la notation+ il est nécessaire de la vérifier avec les collègues↓ je suis surpris du décalage des notes+ les profs corrigent sans s'échanger le principe de notation↓ ensuite+ en cachette+ à travers l'observation des compositions de chacun+ je remarque un décalage entre les notes un décalage de 2 points ½ ou de 3 points sur la même composition corrigée par deux profs de différentes sections+ une évaluation d'arabe ↑

22 PuEC : c'est-à-dire la même composition est corrigée par deux professeurs ↑

22 PuED: oui+ il y avait différence de trois notes↓

23 PuEC : trois notes en plus ce n'est beaucoup ↑ ! qu'avez-vous fait ↑

23 PuED: j'ai convoqué madame R↓+ une enseignante en EB7 et je lui en ai parlé+ c'est une enseignante vacataire qui a échoué aux concours et on l'a gardée vu qu'elle était du village et qu'elle elle était la seule à se présenter↓ moi+ personnellement+ je considère les élèves comme mes enfants et je me sens très impliqué !

24 PuEC : donc ↑

24 PuED : je lui ai dit + « comment régler l'affaire madame ou mademoiselle ↑ que fait-on pour résoudre le problème ↑ »++ elle a pris les compositions et elle me les a rendues↓ les notes accordées en plus je les ai gardées et celles qui méritaient plus+ je devais leur ajouter les notes↓ c'est son droit+ c'est le droit de l'élève+ à la fin de l'année+ échouera-t-il pour lui avoir mal compté ses notes ↑ je le considère comme mon fils↓

25 PuEC : oui+ vous avez raison+ vous voulez ajouter quelque chose aussi ↑

25 PuED : oui+ en ce qui concerne les évaluations + parfois j'ai des plaintes de la part des parents+ qui me disent que tel professeur a ajouté des notes à cet élève et il en a retranché à l'autre+ je suis obligé de revoir les compositions+ de convoquer le prof et lui demander de reprendre la correction des évaluations↓ Je lui dis+ ici vous avez rajouté des notes+ il me répond que j'ai raison↓ si les parents se plaignent+ c'est qu'il y a quelque chose qui ne va pas↓ Les élèves ont de notes basses même en arabe+ il n'y a pas de mot à mot si le sens est correct↓ Par exemple+ Si on demande d'identifier dans un texte+ et que l'élève répond de façon acceptable nous avons atteint notre objectif+ nous n'avons pas besoin de réponse sacrée car ce n'est ni l'Évangile ni le coran+ mais que le sens soit convenable+ le professeur a avoué son erreur quand il a corrigé+

¹³ CM1 en France.

¹⁴ Une remplaçante à l'école.

¹⁵ EB1 correspond à la classe CP, EB2 à la classe CE1, EB3 à la classe CE2.

il me demande quelle solution je propose↓ + je lui dis que les décisions ont été prises+ que j'ai rectifié les notes que je prendrai en considération pour les prochains résultats+ ceci est un exemple↓ cet échec en langue arabe et en langue française n'est pas la faute des élèves+ on dit que « mains vides ne donnent point »↓

26 PuEC : vous culpabilisez donc les profs ↑

26 PuED : certainement+ il n'y a pas seulement la compétence des profs+ mais aussi la politique+ l'influence de la politique du pays↓

27 PuEC : comment ↑

27 PuED : l'éducation subit une régression à cause de la politique et je suis surpris qu'on engage un prof d'anglais pour remplir quatre cours+ comme avec D+ El M+ et 8 cours pour deux autres+ au lieu cette matière soit enseignée par le même professeur↓ aujourd'hui+ la politique asservit le corps éducatif pour des besoins électoraux↓ « Mr Khalil+ un professeur+ m'avoua+ d'ici les élections on nous enverra davantage des profs » et la preuve+ vous connaissez ma propre fille Faten+ elle a eu son diplôme d'aptitude pédagogique de la faculté d'éducation+ avec tous les efforts déployés pour lui donner des heures d'éducation civique on lui a attribué des heures de remplacement+ au premier cycle+ malgré son diplôme d'enseignement !

28 PuEC : quelle classe elle enseigne et quelle matière ↑

28 PuED : elle est au petit jardin¹⁶ et donne toutes les matières+ elle assure 24 heures+ elle est là depuis quatre ans↓ elle s'en est largement plainte↓

29 PuEC : elle est diplômée ↑

29 PuED : en 2008 elle a eu+ après avoir suivi des études à la faculté d'éducation+ son diplôme d'enseignement↓ elle est première de sa promotion et on lui confie la PSI↓

30 PuEC : elle peut tout de suite commencer à enseigner ↑ mais je la vois au secondaire ↑

30 PuED : elle a pu avoir quelques cours au lycée officiel comme vacataire↓ elle assure ses heures à la maternelle jusqu'à une heure puis passe en secondaire pour assurer ses heures+ car parfois les parallèles exigent une présence à l'école↓

31 PuEC : elle assure au secondaire les après-midi ↑

31 PuED : parfois+ elle fait sa sixième période au préscolaire puis assure la septième au secondaire↓ c'est bel et bien ce système qui fonctionne chez nous+ on déforme la réalité et celui qui en subit les conséquences+ c'est l'élève ↓

32 PuEC : si vous entendez parler l'arabe + pendant les cours de français et l'arabe dialectal pendant les cours d'arabe ↑

32 PuED : oui+ ça me gêne et j'en ai parlé franchement et j'en suis exigeant+ par exemple la prof d'histoire qui donne la langue arabe à une voix à peine audible+ sa classe fait preuve d'indiscipline+ je lui conseille de leur donner des devoirs+ de leur poser des questions↓ je lui dis : « faites quelque chose pour tenir votre classe »↓ dans les écoles privées+ on est obligé de parler le français car on paye les frais de scolarité↓ cette enseignante a une voix très basse+ je n'entends pas sa voix+ ce n'est pas sa faute+ cela la dépasse+ elle enseigne au premier cycle+ elle donne l'arabe à la EB4+ elle a sa licence en histoire+ précisément pour assurer des heures au troisième cycle+ elle n'utilise que l'arabe dialectal↓

33 PuEC : quel est l'origine de ce problème ↑

33 PuED : le problème de l'éducation au Liban provient de la décision prise par le gouvernement concernant le professeur contractuel

34 PuEC : comment ↑

34 PuED : le problème du prof contractuel+ je me rappelle très bien quand j'ai commencé dans l'enseignement+ quand il fallait expliquer cinq minutes en plus+ je fermais la porte et disais aux élèves que si la cloche sonnait on resterait pour terminer le cours↓ aujourd'hui+ les élèves préparent leurs cartables avant un quart d'heure de la

¹⁶ Première année de la maternelle.

cloche et attendent la sonnerie imitant leur professeur contractuel qui attend la cloche à la porte de la classe↓ et cela pour plusieurs raisons : premièrement le sort du prof contractuel est menacé car il peut passer 14 ou 15 ans dans l'enseignement sans avoir été cadré... deuxièmement+ le préjudice matériel : il ne touche qu'après une année d'enseignement↓ troisièmement+ le nombre très restreint des périodes qu'il assure et enfin+ il assure des matières en dehors de sa spécialisation+ il donne des matières qui dépassent sa spécialisation

35 PuEC : qui est-ce qui en décide ↑

35 PuED: si c'est un politicien qui l'envoie à l'école et vous savez tout s'enchaîne+ on lui confie n'importe quel poste l'important c'est qu'on lui assure un poste↓ ++ pour le français+ personne+ dans le cadre des écoles publiques+ au cycle complémentaire+ n'à son diplôme+ je parie que personne n'est licencié+ rares sont les profs licenciés↓ l'année passée+ on n'a pu assurer un prof de français qu'après deux ou trois mois la rentrée+ il suffit d'accepter d'être prof de français pour signer le contrat↓

36 PuEC : vous dites que le contrat peut être signé par n'importe quel prof non licencié pouvant assurer un poste surtout s'il est pistonné ↑

36 PuED: **madame** Paulette+ avec F¹⁷+ j'ai fait des mains et des pieds¹⁸ pour qu'elle puisse signer un contrat↓ on lui avait dit qu'elle n'avait pas le droit d'enseigner chez nous et c'est l'intervention de monsieur H↓+ le leader de la région+ qui nous a aidés↓ c'est ainsi qu'on a réussi à y mettre les pieds et puis elle a commencé au PS1+ ceci d'un côté+ cela veut dire qu'aucun prof ne donne sa matière suivant son diplôme d'enseignement↓ cette année+ et avec la présence de **madame** N¹⁹+ on fait des études dans la mesure du possible pour résoudre ce problème des contractuels+ mais le nombre des contractuels dépassent les besoins pédagogiques et le problème s'aggrave de plus en plus nous disposons d'un personnel particulier+ on n'y peut rien+ c'est avec ce personnel qu'on doit agir↓

37 PuEC : donc+ vous essayez tout votre possible pour que les élèves profitent des compétences des profs dont vous disposez ↑

37 PuED: j'essaye mais dans le cadre du village+ il y a toujours le pouvoir des familles et ceci pose de grands problèmes au directeur↓ les habitants du village ne sont jamais satisfaits+ ils prétendent que je profite pour engager celui-là au lieu d'un autre+ le nombre des profs d'histoire dépasse le besoin nécessaire+ ils sont nombreux+ on a eu deux profs supplémentaires ce qui a soulevé des problèmes remarquables+ deux trois ou quatre profs disposent d'un diplôme en histoire↓

38 PuEC : en ce qui concerne les élèves+ est-ce que vous croyez qu'ils s'intéressent aux langues ↑

38 PuED: avec la présence de l'internet+ non ils ne s'intéressent pas aux langues+ et s'ils ont des recherches à faire+ ils devraient lire+ mais pour eux la langue n'est plus intéressante+ notre bibliothèque existe mais personne n'y entre↓

39 PuEC : avant ils s'intéressaient aux livres ↑

39 PuED: avant l'internet+ on lisait davantage+ ou on leur demandait de faire des lectures personnelles et on s'assurait que la lecture a été exécutée à partir d'une exploitation pédagogique ou des questions notées+ maintenant+ on ne lit plus+ le documentaliste assure ses heures+ la bibliothèque est fermée+ à peine on y a accès+ on y est indifférent comment peut-elle exister sans un effort d'une lecture personnelle↓ et le gouvernement exige un documentaliste et un laborantin↓ le documentaliste+ qui doit être qualifié+ suit des sessions et je ne peux pas confier le poste à un prof pour lui épargner son travail d'enseignant↓ ceux qui doivent encourager à la lecture sont les profs de langue↓ je parie que depuis pas mal d'années les élèves n'ont pas fait de lecture personnelle↓ on nous fournit dix livres de lecture personnelle avec chaque séquence exploitée+ le manuel est constitué de huit séquences+ si l'élève lit un livre par séquence+ il aura lu huit livres au cours de l'année scolaire+ au troisième cycle+ trois sections pour huit livres+ ça nous fait 24+ déjà un bon nombre de livres↓

40 PuEC : vous croyez que la solution pour les inciter à aimer les langues+ c'est la lecture ↑

¹⁷ La fille du directeur, licenciée en sociologie.

¹⁸ Déployer tous ses efforts.

¹⁹ Présidente du bureau pédagogique du nord.

- 40 PuED : la lecture... Rien ne les aiderait que la lecture et puis avec le prof qui emploie un bon vocabulaire et un lexique approprié+ rares devraient être les moments où l'on emploie l'Arabe+ on peut+ à travers l'attitude+ faire allusion à l'emploi d'un mot arabe mais pas de façon exagérée
- 41 PuEC : tout à fait+ à votre avis+ quelle est la meilleure langue que devrait préférer la jeunesse+ quelle langue avec l'arabe devraient-ils apprendre et utiliser ↑
- 41 PuED: aujourd'hui c'est l'anglais+ et on l'intègre avec hésitation dans les écoles↓ Au troisième cycle les périodes d'anglais devraient être au nombre de deux+ on en donne une seule↓
- 42 PuEC : une période par semaine ↑
- 42 PuED : elle devrait être deux par semaine à la EB7 et la EB8+ une seule période pour la EB9 car ils ont leur brevet+ c'est-à-dire+ une heure par semaine+ elles devraient être deux périodes+ une période est cédée aux autres activités↓
- 43 PuEC : à qui vous les prodiguez+ si elles sont deux ↑
- 43 PuED : pour les maths et les sciences ↓
- 44 PuEC : les élèves aiment-ils anglais+ ils le prennent au sérieux ↑
- 44 PuED: les élèves n'aiment pas apprendre l'anglais car on en a supprimé la note+ la prof se plaint en disant comment elle peut donner sa matière sans attribuer de note↓
- 45 PuEC : pourquoi avez-vous supprimé la note ↑
- 45 PuED: la prof d'anglais qui donnait précédemment attribuait de très hautes notes qui garantissaient la réussite des élèves+ on a essayé avec elle plusieurs fois...
- 46 PuEC : l'anglais est noté sur combien de points ↑
- 46 PuED: sur 20 et 40 pour le français ce qui fait qu'une note de 16 ou 17 rattraperait l'échec en langue française↓ on a décidé de supprimer la note↓
- 47 PuEC : normalement la loi contraint une note sur 20+ non ↑
- 47 PuED : oui il faut assurer une note sur 20↓
- 48 PuEC : et on doit consacrer deux périodes à l'anglais ↑
- 48 PuED: oui+ mais chez nous on annule une période de l'anglais+ on laisse une par semaine puisque au brevet il n'y a pas un examen pour l'anglais+ on pense le réintégrer dans le programme de l'examen officiel l'année prochaine↓ à mon avis+ on doit commencer à leur donner l'anglais au deuxième cycle+ tu sais que les écoles privées commencent au deuxième cycle et d'autres écoles au premier cycle↓ mais chez nous+ quand l'élève n'est pas noté il ne travaille pas et même la prof est incapable de tenir sa classe s'il n'y a pas de note↓
- 49 PuEC : à votre avis+ quel est le plus important ↑ l'apprentissage oral ou écrit vous remarquez qu'on consacre une note pour l'oral et pour l'écrit ↑
- 49 PuED: Le tiers de la note est consacré pour l'oral et le deux tiers pour l'écrit c'est-à-dire une note sur 40 et une autre sur 20↓
- 50 PuEC : quel est selon votre opinion ↑
- 50 PuED: celui qui ne sait pas lire ne sait pas écrire en principe+ mais au troisième cycle l'écrit est de rigueur+ je ne peux pas évaluer un élève qu'aux examens+ au troisième cycle on évalue l'oral et l'écrit si l'élève sait lire un poème et il est incapable d'écrire+ quel est le résultat des efforts déployés ↑
- 51 PuEC : au complémentaire la note vous est-elle importante ↑
- 51 PuED : au complémentaire + c'est l'expression et la compréhension écrites qui m'importent davantage parce que c'est l'écrit qui est noté à l'examen officiel↓
- 52 PuEC : à votre avis+ puisqu'on parle d'épreuves et de la compétence des profs+ vous est-il difficile de trouver un prof de langue française qui soit compétent ↑

52 PuED : oui+ très difficile+ à cause de la politique adoptée par le gouvernement qui n'envoie pas de profs+ surtout des diplômés en langue française+ il y a une orientation surtout vers le français plus que l'anglais↓ dans toute l'école+ on peut trouver un seul prof éprouvant le désir d'enseigner le français↓

53 PuEC : vous êtes dans un village+ à votre avis+ dans la ville il n'y a pas de licencié en langue pour le français ↑

53 PuED: je crois+ qu'aujourd'hui+ le nombre des licenciés est considérable↓ mais les professeurs essayent d'enseigner dans des écoles proches de leurs domiciles+ et les compétents choisissent des écoles en ville↓ la disposition du professeur à l'école est semblable à celle d'un militaire+ je peux être désigné n'importe où+ mais je peux changer mon lieu de travail selon mes besoins↓ il faut avouer que chaque directeur s'accroche aux diplômés↓ actuellement+ si le directeur est clairvoyant+ il choisit les enseignants qualifiés+ avant de sélectionner les élèves↓ on doit choisir les profs compétents+ il faut s'accrocher aux bons enseignants car la réussite de l'école est conditionnée par ses efforts personnels et sa réussite↓

54 PuEC : à votre avis+ quelles sont les qualités d'un prof compétent en langues ↑

54 PuED: d'abord+ il doit être au courant de toutes les actualités nécessaires+ être prof est une mission+ il doit donner de tout son cœur+ il doit être consciencieux+ il doit être sûr du savoir qu'il transmet à ses élèves et veiller à ne pas donner de fausses informations+ il doit avoir recours à des références+ il doit suivre des sessions+ faire des échanges avec les collègues+ et qu'il fasse à l'avance de bonnes préparations+ à la manière de ceux qui préparent leur discours↓

55 PuEC : vous vérifiez les préparations des profs de temps à autre ↑

55 PuED: oui+ je les vérifie+ malheureusement+ parfois elles sont préparées avec négligence+ l'écriture aussi est illisible parfois+ certains profs font des préparations parfaites mais sont incapables de performer en classe+ les préparations sont parfois incomplètes+ je leur fais la remarque en leur exposant la situation « vous expliquez en classe+ votre cours s'arrête là où votre préparation s'achève ↑ » j'exige+ donc+ une préparation complète et je n'apprécie pas les préparations désignées pour être faites de tel jour à tel jour ou bien les préparations antérieures+ elles devraient être faites du jour au lendemain et ce qui est préparé devrait être exécuté↓ le cahier n'est pas uniquement une formalité ou un document pour être uniquement montré à l'inspecteur↓ un certain inspecteur a demandé de voir quelques cahiers de préparation+ je lui ai proposé d'assister à une classe vu que la pratique de la préparation se révèle dans l'exécution du cours ++ nous avons eu quelques problèmes+ il m'avait dit aussi que j'avais raison↓ l'inspection dans les écoles est quasi inexistante excepté pour les affaires financières↓ on ne vient pas pour faire l'inspection du travail pédagogique mais pour chercher les fuites financières à l'école↓

56 PuEC : donc l'inspecteur vient non pour inspecter le travail pédagogique mais pour les affaires matérielles ↑

56 PuED: on vient pour les affaires matérielles+ oui pour des inspections purement financières+ la fois passée+ je lui ai signalé que l'inspection n'existe plus chez nous↓ en 1972+ quand j'étais à Yohmor²⁰ à la Bekaa²¹ l'inspecteur est entré plusieurs fois chez moi↓ il m'a observé en classe+ a consulté mon cahier de préparation+ mon cahier de notes↓ aujourd'hui+ il n'y a plus d'inspection+ malheureusement+ il n'y a ni vrais inspecteurs ni vrais responsables d'écoles↓ l'enseignement est un art et celui qui réussit sa carrière est un vrai artiste↓ comme toute chose dans la vie+ la communication est aussi importante que le manger+ le boire↓ ce qui est grave+ c'est que dans les classes+ on me dit que les élèves font du bruit je me moque d'eux et aussi on charge quelqu'un pour repérer les élèves qui bavardent↓ si la classe est équipée d'un poste téléviseur l'élève peut veiller jusqu'au matin parce que ça lui plaît c'est quelque chose qu'il aime↓ si par exemple+ le prof anime la classe de façon attirante et intéressante de façon à gagner l'attention des élèves+ s'ennuieront-ils+ perturberont-ils la classe ↑ sans doute non↓ Et en plus+ on charge quelqu'un pour repérer les élèves qui parlent↓ je pense que le prof doit tout faire↓ Supposez que les élèves n'ont pas de parents+ où est ma responsabilité ↑ c'est être à la place de leurs parents↓ mon travail est-il consciencieux ↑ la différence est distinguée quand l'instruction est prodiguée honnêtement+ quand les notes sont bonnes et que les élèves réussissent ++ on ne s'attend pas à être remercié↓ instruire est un de mes plaisirs+ un achèvement↓ comment inculque-t-on le savoir à un frère ou un rejeton+ il en est de même que pour ces 30 élèves↓ Je ne peux pas me permettre de faire perdre aux élèves leur temps+ quand je remarque qu'un prof a pris son temps pour prendre son café ou ne rejoint pas sa classe à temps+ je suis gêné↓

²⁰ Village libanais, voir la carte en annexe 7, figure 4.

²¹ Un gouvernorat, voir la carte en annexe 7, figure 4.

57 PuEC : oui vous avez raison↓

57 PuED : on n'est pas ponctuel+ les professeurs passent aux toilettes laissant les apprenants seuls en classe+ sachant qu'il n'y a pas de permission pour les passages aux toilettes↓ Le temps doit être bien sûr consacré à l'enseignement et puis parfois+ je ne peux pas le dire de façon directe devant les profs↓ Je n'ai pas de problème à le leur dire franchement↓ Moi quand je passe dans les couloirs+ je tends mon oreille pour saisir ce qu'ils disent et comment ils expliquent+ ils le savent+ ça me gêne énormément quand je le fais+ mais parfois je suis obligé↓ dans la pédagogie+ le prof doit avoir une certaine maîtrise de soi+ il devient roi+ s'il perfectionne son travail↓ non ↑

58 PuEC : certainement↓

58 PuED: on dit que l'enseignement existe en soi+ si on est appliqué et assidu+ on est maître par nature+ on l'a dans la peau+ je n'attends pas à être gratifié ou remercié↓ on compare le maître à Jésus-Christ ou au prophète Mohammed+ mais de loin+ nos professeurs ne se donnent pas tout entier à leur travail+ ils ne donnent pas de tout leur cœur ou avec conscience↓ et puis après 41 un de service+ je rencontre petits et grands+ on vient me saluer+ m'embrasser↓ si je suis engagé dans une école+ de quel côté devrais-je me caser ↑ je dis au prof votre attitude et votre comportement à l'égard de ces élèves sont votre capital et ils ne vous oublieront jamais+ plus ils vous aiment+ plus ils s'accrochent à vous↓ la majorité de mon temps+ je le passe avec les élèves+ j'entends leurs problèmes+ je fais des réunions avec le comité des parents+ je ne prends pas en considération les médisances+ je règle les choses en fonction de ce qu'on me dit↓ Si je ne suis pas un professeur altruiste+ il est préférable que je reste chez moi↓ le prof est une source de savoir+ celui qui œuvre+ celui qui sait comment transmettre le savoir+ gagne le royaume des cieux↓

59 PuEC : selon vous+ le professeur doit exercer son travail avec conscience ↑

59 PuED: quelle est notre mission+ sinon que de travailler avec conscience ↑ Si on ne travaille pas consciencieusement+ si on n'a pas les qualifications essentielles+ si on n'a pas la passion du travail+ si l'on n'est pas prêt à travailler qu'on reste chez soi↓ Et personnellement+ pendant la grève+ je vous donne un exemple+ les profs viennent seulement pour signer+ moi je préfère aider les professeurs+ je préfère qu'il reste chez eux tandis que selon la loi+ le professeur doit venir et rester toute la journée à l'école sans qu'il enseigne↓ dans la conception de l'institution+ il faut insister non sur la forme mais sur le fond+ il faut s'éloigner de tout ce qui est formalité et travailler sur le fond↓

60 PuEC : c'est vrai↓ vous remarquez que les langues s'interfèrent surtout après l'ouverture sur les moyens technologiques Internet etc↓... quel est votre avis sur ce sujet et quel est le rôle de l'école dans le développement technologique ↑ on parle du plurilinguisme quel en est votre avis+ quel est le rôle de l'école concernant ce sujet et l'avenir des jeunes est-il influencé par ce plurilinguisme+ est-il avantageux ou désavantageux ↑

60 PuED : un proverbe dit « qui sait tout+ ne sait rien » on me disait + merci beaucoup + on a recours au français et puis ces temps-ci je n'entends que « *Hi + Bye* » *salut au revoir* c'est l'anglais+ la culture exagérée n'est pas mauvaise pour les individus+ nous sommes en train de développer des compétences au profit d'autres+ c'est-à-dire aux dépens de la langue arabe+ malheureusement+ on ne sait plus écrire un mot ou une phrase en arabe et en principe nous sommes faibles en langue française tous les nouveaux virent vers l'anglais +et+ en ce qui concerne les langues+ on recommande d'apprendre l'allemand+ c'est un bonus de culture et de savoir pour tout individu↓ Je suis avec le plurilinguisme+ il y a des difficultés+ malgré le risque de perdre tout↓

61 PuEC : vous êtes inquiet même pour la langue arabe ↑

61 PuED: j'ai été alerté par les résultats des examens officiels et des productions d'écrits↓ cela en ce qui concerne la vie scolaire+ pour la vie sociale c'est plus pire↓ certains+ parfois+ pour prononcer un discours+ bafouent les règles linguistiques+ il faut vraiment en avoir honte↓ cela est remarquable d'après les discours des politiciens et même des hommes de foi qui lisent leur discours en déformant les signes diacritiques arabes²²↓ c'est malheureux+ rares sont ceux qui prononcent et parlent juste l'arabe littéral↓

62 PuEC : ici+ dans votre école+ les élèves sont-ils tous originaires du village ↑

62 PuED: on a 150 élèves du village²³ et 200 des villages environnants↓

²² Signes arabes.

²³ Village au nord du Liban, village où la majorité des habitants sont chrétiens orthodoxes, entouré par des villages dont les habitants sont musulmans sunnites.

63 PuEC : les élèves qui viennent des alentours sont de la de la même appartenance religieuse↑

63 PuED : ici+ la majorité est grecque orthodoxe et les villages environnants sont sunnites ↓

64 PuEC : quel est leur niveau ↑

64 PuED: les apprenants sunnites qui sont là depuis le préscolaire sont du même niveau que les enfants chrétiens du village+ ceux qui viennent des autres écoles officielles sont plus faibles+ ils refont leur classe une fois ou deux fois↓ ceux qui viennent des écoles privées + et dont les parents ne peuvent plus assurer la scolarité sont rarement de bons éléments↓

65 PuEC : viennent-ils du même milieu social ↑ sont-ils démunis ↑

65 PuED : ils proviennent d'un milieu pauvre+ tous bien sûr...

66 PuEC : j'ai remarqué + que quelques-uns faisaient partie de peuplades et ont été neutralisés libanais+ il n'y a pas longtemps+ de quelle famille sont-ils ↑

66 PuED : de la famille « Seif » et « Ouwayed »+ ils sont maintenant plus nombreux que nous↓

67 PuEC : on remarque que leur accent est différent+ ils aiment apprendre le français ↑ ce peuple aime-t-il apprendre les langues ↑

67 PuED : aujourd'hui+ quand on est faible on essaye de se cacher+ on n'est pas assez fort+ quand on est impuissant on n'aime pas se montrer et les pauvres n'aiment pas se faire remarquer↓ dans nos villages+ il faut encourager la langue française↓ je donnais des leçons à un élève qui a été humilié plusieurs fois+ je lui accordais alors+ des notes en plus pour l'encourager↓ la note ne doit pas conditionner l'élève+ elle doit l'encourager↓

68 PuEC : s'il n'est pas encouragé+ il éprouvera un refus pour la langue française+ est-ce le cas de l'arabe aussi ↑

68 PuED : la langue arabe non+ elle est acceptable+ si l'on régresse en production écrite on peut se rattraper en poésie+ en lecture↓ aux examens officiels+ cela+ l'oral n'existe pas↓

69 PuEC : pour les classes inférieures du brevet↑

69 PuED : dans les classes inférieures...ils aiment apprendre ils sont faibles en langue arabe aussi qu'en langue française au premier cycle+ au deuxième cycle+ les notes en arabe sont meilleures que celles du français+ quand ils montent de classe+ ils deviennent plus faible en langue française+ les notes de français sont les meilleures au premier cycle ↓

70 PuEC : c'est dû à quoi ↑

70 PuED : certains professeurs ne savent pas s'y prendre+ ne savent pas enseigner si on a le droit de le dire+ aussi il n'y a pas d'enchaînement entre les classes et les cycles↓

71 PuEC : ici+ les familles s'intéressent à toutes les langues de la même manière ↑

71 PuED : approximativement+ 10 % des parents des élèves s'occupent de leurs enfants comme il se doit↓ pendant les grèves+ ils viennent demander à propos de leurs enfants ou bien dans les situations normales+ un petit nombre ne s'occupe de rien+ ils ramènent leurs enfants pour être tranquilles chez eux↓ avec les élèves↓ il faut jouer le rôle du père et de la mère+ moi+ je demande aux profs de les prendre en orphelins+ des véritables orphelins↓ il y a vraiment des gens qui s'occupent d'eux+ en prenant en considération leur condition sociale peut-être la pauvreté+ les problèmes sociaux+ plusieurs probabilités ...

72 PuEC : les parents s'intéressent-ils davantage à l'arabe ou au français+ ne vous disent-ils pas qu'ils veulent leurs enfants brillants en arabe ou en français ↑

72 PuED : quand leurs enfants sont très jeunes+ ils disent qu'ils veulent leurs enfants brillants en tout+ on vient réprimander les notes+ mais je ne peux pas dévoiler+ aux parents+ les problèmes internes de l'école ++ manque de professeurs spécialisés+ des professeurs incompétents↓ j'essaye de donner une image plus ou moins idéale de notre école dans notre village+ vu qu'elle est la seule de cet entourage qui donne les meilleurs résultats↓

73 PuEC : même dans les écoles des villes+ il y a des profs qui ne sont pas compétents ↑

73PuED : mais ils sont rares↓ aujourd'hui+ la plupart des professeurs sont diplômés+ autrefois+ non↓ autrefois+ les professeurs des maths et des sciences étaient rares↓ pour l'arabe+ ils étaient nombreux+ pour le français beaucoup moins↓ aujourd'hui+ on oriente vers le français et l'anglais car on a pressenti ce besoin+ c'est une vraie défaillance+ on a besoin des professeurs spécialisés en langues↓ à la maison+ on ne suit pas ses enfants+ avec les nouvelles méthodes d'apprentissage+ on lui apprend mal↓ on vient me dire qu'un élève est suivi par une prof de leçons particulières à la maison+ qu'est-ce que c'est que cette prof qui lui donne n'importe quoi ↑ c'est là le problème+ l'élève est perdu entre l'apprentissage de l'école et celui des leçons particulières+ et ce n'est pas sa faute et avec les nouvelles méthodes d'apprentissage+ il n'y a pas eu de véritables sessions théoriques et pratiques ++ le prof suit les théories+ et l'observation se fait en assistant dans les classes↓ quand j'enseignais+ l'inspecteur disait qu'il voulait un barème détaillé+ je lui demandais alors une évaluation type avec les notes pour en faire une imitation↓

74 PuEC: voulez-vous un travail concret ↑

74 PuED: un travail concret↓ dans les écoles+ on ne suit pas une méthodologie déterminée+ les nouvelles méthodes sont assez strictes+ elles n'ont pas été appliquées jusqu'à présent+ et chaque année+ les profs suivent des sessions de formation+ viennent à l'école et repartent sans résultats palpables↓ le travail reste théorique+ on n'est pas passé à la pratique↓ La pratique se fait au sein de la classe↓ parfois+ je fais des visites de classe et je propose à quelques profs de m'accompagner pendant les visites de classe et d'en discuter↓ ils veulent que je passe avec eux car ils craignent la réaction du prof qui peut être gêné+ si on assiste et il gaffe+ la fois prochaine+ il ne nous reçoit plus↓

75PuEC : qu'est ce qui s'est passé avec vous ↑ lors d'une visite de classe et qui est resté inoubliable ↑

75PuED : je leur ai donné des remarques comme + vous ne suivez pas le cahier de préparation+ vous vous concentrez plus sur les premières rangées de la classe et pas sur celles du fond+ les élèves n'éprouvent aucun enthousiasme + vous avez écrit au tableau+ votre écriture est illisible+ votre voix est basse+ les élèves n'entendent pas+ des remarques comme celles-ci↓

76 PuEC : votre statut de directeur+ quand le prof n'est pas compétent+ vous donne-t-il le droit de le renvoyer ↑

76 PuED : on étudie les inconvénients

77 PuEC : donc + c'est compliqué ↑

77 PuED : je dois faire tout mon possible + pour trouver une issue et je dois tout faire pour régler l'affaire + parce que nous sommes dans le cadre d'un village++ si on était à la ville ça aurait été autrement+ là-bas+ tout le monde peut se débrouiller passer d'une école à une autre+ ici dans le village tout le monde se connaît+ aussi les liens de parenté+ on doit éviter beaucoup de problèmes+ dans la mesure du possible et moi je suis le seul↓ tout peut s'arranger si on travaille sérieusement+ s'il y a de la bonne volonté+ si on ne l'a pas+ rien ne peut fonctionner↓

78 PuEC : je vous remercie pour toutes ces informations intéressantes↓

78 PuED : soyez la bienvenue↓

Entretien 2 : Premier entretien avec l'enseignante de l'école publique PuE1M.

1 PuE1C : premièrement+ je lis la question en français+ vous pouvez répondre en arabe+ en français+ l'important c'est que vous me donniez toutes les informations dont j'ai besoin↓ je m'intéresse à l'enseignement du français langue et puisque vous enseignez cette langue en classe d'EB7+ dans ses formes orale et écrite ++ parlez-moi de l'écrit et de l'oral dans vos classes + comment enseignez-vous↑

1 PuE1M : en général+ je suis les ... moi+ chaque dossier a un titre par exemple moi j'ai dossier 1 : la nature↓ je fais... je fais le ... premièrement autour du thème c'est-à-dire conversation+ débat autour du thème de la nature parce que parce que c'est de l'entourage des élèves car ils aiment parler de la nature↓+ avant de commencer : illustrations+ je fais un débat+ sur les titres+ par exemple+ sur les couleurs+ j'insiste sur + j'insiste sur la couleur verte par exemple la signification des couleurs par exemple les couleurs verte et jaune on me donne les couleurs vert et jaune↓ pourquoi↑ parce que le vert ça manque+ on coupe les arbres etc ... ensuite+ je fais une préparation autour du thème+ tout entier+ avant de commencer+ puis je fais le document sonore↓ parfois+ je lis la lecture+ je ne fais pas la lecture comme lecture ehh ... mais survol pour les apprenants c'est-à-dire un texte

introduceur **quand je sens que c'est** intéressant↓ **je lis par exemple un texte sur "l'arbre"**+ puis je leur **demande**+ quels sont les bienfaits de l'arbre↑ **c'est un texte que je travaille au début et puis j'insiste plus tard** sur le texte de base **dont le titre est** la nature + la vie des nuages + **et il existe aussi un autre** texte **autre** activité écrite **intitulée** les nuages + **c'est un** texte informatif ↓ **il nous donne les** plusieurs types de nuages: "cumulus+ stratus+ nimbus"+ ainsi de suite+ **elle** sert à informer **et contient des indications chiffrées**↓ **il est sûr que j'insiste sur ce type de texte particulièrement car je veux aboutir** à l'activité de production écrite↓ **je dois exploiter le texte informatif+ pour les diverses informations qu'il fournit**↓

2 PuE1C : vous préférez enseigner l'écrit+ la compréhension de l'écrit+ l'expression écrite où vous préférez l'enseignement de l'oral+ tout ce qui est en rapport avec l'oral↑

2 PuE1M : **non**+ j'insiste sur tous les parties + **à toutes les activités pour l'écrit et l'oral**↓ **je me donne à la** compréhension orale **comme à la** compréhension de l'écrit **car** pour arriver à l'écrit+ vous allez insister sur l'oral **qui est beaucoup plus efficace**↓ l'oral **est plus intéressant**↓ si les élèves ne savent ni dire ni lire comment il va savoir écrire ↑ j'insiste **donc** sur l'oral↓ le document sonore+ **je l'exploite+ je fais des débats+ des conversations**↓ **je demande de lire le texte et je donne des questions** à choix multiples **et je pose incessamment des questions**↓ **je leur donne le texte à lire chez eux et puis je leur demande la question concernant le thème** + « de quoi s'agit-il dans ce texte↑ et cette question+ » je la pose avant d'aborder le texte pour vérifier ce qu'ils ont appris à la maison+ **s'ils comprennent ce qu'ils lisent ou non**↓

3 PuE1C : les élèves préfèrent l'oral ou l'écrit à votre avis↑

3 PuE1M : **personnellement+ je crois que non+ car ils sont très faibles à l'oral+ je sens qu'ils sont très faibles**↓ **aussi j'ai des problèmes avec les enseignantes sur ce point**↓ **depuis le début de l'année+ on traite la même question** ++ de quoi s'agit-il dans ce texte↑ + ou de qui ou de quoi parle –t-on dans le texte↑ **ils me répondent** + « il parle dans ce texte de... »↓ **je leur dis non** « il »↓ **je leur corrige en leur expliquant que dans l'emploi de "de quoi" il s'agit d'une chose**↓ + l'élève ne sait pas répondre à l'oral **donc il n'a pas compris la question**↓ **Je discutais avec une enseignante à propos de la faiblesse des élèves à l'oral+ que les élèves ne savent pas répondre ou bien qu'elles négligent l'étape orale**↓ **je pense que c'est l'enchaînement+ ces élèves arrivent en EB7 et ce n'est pas à moi de... ++ sachant que je fais tout mon possible pour lui expliquer et s'il ne comprend pas ... je ne sais pas...**

4 PuE1C : bien sûr+ pouviez-vous me parler du déroulement des périodes que vous consacrez à l'oral↑

4PuE1M : **pendant les périodes consacrées** à l'oral+ **je procède en commençant par le** document sonore↓++ **en premier+ je fais un** débat sur le thème+ **par exemple le thème de l'environnement**↓ **je prépare à l'avance+ chez moi+ une série de questions sur les différents éléments qui constituent le thème+ par exemple+ la mer+ de l'eau+ de la nature+ la pollution de l'eau et de l'air**↓ **je fais un débat avec comme support une image et je pose les questions ordinaires et générales:** de quoi s'agit-il↑ la pollution de l'eau + fumée des usines↑ **donc l'étape orale est exploitée par des questions orales**↓

5 PuE1C : vous exploitez le document↑

5 PuE1M : **puis j'ai un** document sonore **dont le thème est la** pollution de la mer+ je leur fais écouter↓ en fait+ j'ai deux types de documents sonores+ **l'un consiste à leur faire un** apprentissage **et l'autre** évaluatif↓ **mais dans notre établissement+ il nous manque les** ressources↓ **d'où l'on peut puiser les informations+ moi j'achète les livres que j'utilise pour les apprentissages et même le document sonore du livre avec lequel viennent des questions+ on ne peut pas le faire**↓ **faire passer le document sonore+ il faut lire le texte+ et pour les élèves+ tout ce qui est lu n'est pas assimilé+ l'écoute d'un document sonore satisfait mieux sa curiosité**↓ **on peut lire**↓ **parfois mais+ le texte lu par un prof qui articule mal ou qui lit mal la langue française ne fait pas l'objet d'un apprentissage prévu**↓ **quand l'élève écoute un document sonore sur cassette+ il apprend mieux et psychologiquement il sera content**↓

6 PuE1C : sûrement!

6 PuE1M : c'est ce que je sens↓ ++ je leur ai fait écouter une fois le document qui favorisait l'apprentissage et puis je leur ai fait passer+ à l'examen le document évaluatif↓ j'ai fait passer d'abord le document sonore essayant de ne pas intervenir et puis je le leur ai fait passer à l'examen le document évaluatif↓ j'ai fait passer le document sonore essayant de ne pas intervenir et puis je leur ai passé la fiche qu'ils devaient effectuer pour l'évaluation et ils l'ont travaillé sans aucun problème↓ c'était un questionnaire sur Neil Armstrong+ "le premier pas sur la lune"↓ je l'ai donné

7 PuE1C : en rapport avec le thème "Héros et personnages"↑

7 PuE1M : **oui+ oui+** en rapport avec le thème "Héros et personnages"+ **j'ai choisi celui de Neil Armstrong**↓

8 PuE1C : suivez-vous le manuel↑

8 PuE1M : **oui+ je suis le manuel à la lettre+ selon les dossiers+ titre** tel+ tel + **par exemple** dossier 1

9 PuE1C : quel genre d'activités+ du manuel+ les élèves préfèrent-ils ↑

9 PuE1M : selon leur ... + **peut-être+ je crois** leur vie quotidienne+ **par exemple+** la mer+ la nature+ le printemps↓ ++ **comme ça**↓

10 PuE1C : pourquoi↑

10 PuE1M : **par exemple** le thème "Héros et personnages illustres"+ il ne l'aime pas je ne sais pas pourquoi+ **peut-être** parce qu'ils n'ont pas la curiosité de savoir+ ou parce que ce sont des villageois↓ ils n'ont pas sortis+ ils n'ont pas de connaissances+ **par exemple+** leurs parents+ **peut-être+** je ne sais pas↓ **ils ne font pas** sorties+ ils ne font pas de sorties **pour savoir**↓ tu sais la curiosité **par exemple pour les** computers+ **et pour les** jouets+ des jeux+ **et comme ça**

11 PuE1C : ils n'ont pas d'ordinateurs chez eux ↑

11 PuE1M : **ils n'ont pas+ ils n'ont pas+** je crois que non↓

12 PuE1C : annulez-vous parfois des activités orales↑ tu annules des activités orales ↑

12 PuE1M : **non+** je n'annule pas+ chaque dossier+ je fais des activités orales↓ **mais** parfois **je fais deux+ le premier document est un** apprentissage **et le second est une** évaluation↓ **mais+ le deuxième+ je le prépare moi-même+ l'autre** selon le livre↓

13 PuE1C : donc+ tu proposes d'autres↑

13 PuE1M : oui je propose avoir d'autres+ mais je n'ai pas ...

14 PuE1C : d'où tu arrives à avoir ces ressources... des librairies↑

14 PuE1M : **eh oui+ oui+ je cherche d'autres livres comme ...** "à la croisée des mots"²⁴↓

15 PuE1C : autres éditions ↑↑

15 PuE1M : oui autres éditions

16 PuE1C : à votre dernière séance avec vos élèves+ qu'avez-vous faits pour les stimuler à s'exprimer oralement↑ Comment vous réussissez à les pousser à s'exprimer à l'oral↑

16 PuE1M : alors je fais la première écoute et la deuxième écoute+ après ces deux écoutes alors ... je fais premièrement **c'est celui de** l'apprentissage+ je leur demande des questions **par exemple:** « qu'est-ce que ↑ »+ **il a comme titre** « Nous sommes à la Nasa+ tout le monde fait son possible pour parler avec Neil Armstrong+ le premier homme a marché sur la lune+ qui a fait le premier pas sur la lune ↑ La journaliste s'approche de lui et lui demande+ si votre fille peut avoir ou aime avoir+ **par exemple+** aime être cosmonaute+ est-ce que tu aimes ça↑ est-ce que tu la préfères↑ **et comme ça ...** oui j'aime mon métier et je préfère que ma fille faire ça+ familiariser les élèves à aimer l'espace ou + voilà+++ je leur demande si Neil Armstrong est marié ↑ ils m'ont dit oui+ « de quoi le savez-vous↑ parce qu'on a entendu la journaliste+ qu'elle a dit + **par exemple+** : « si votre fille aime être ca

²⁴ Titre du manuel scolaire d'édition libanaise utilisé dans quelques écoles privées.

cosmonaute comme vous+ comme son père+ est-ce que vous étiez d'accord ↑ »+ **et aussi par exemple je leur ai demandé** « est-ce que Neil Armstrong **par exemple**+ va vers la lune en avion↑ « **non** en fusée car nous sommes à la Nasa **et parce que elle** ... la Nasa c'est une station spatiale↓

17 PuE1C : tu fais l'impossible pour qu'ils s'expriment en français↑

17 PuE1M : à tout impossible+ plusieurs+ cent questions **mais** j'arrive à faire ↓++ il y a des élèves qui répond juste+ qui acquit+ qui apprennent ↓

18 PuE1C : vous évaluer les élèves à l'oral où ils doivent remplir une fiche↑

18 PuE1M : **non**+ l'évaluation **je la fais c'est-à-dire** parfois à l'oral+ **j'aime** à l'oral **parce que je sens** à l'écrit **dans quelques moments ils trichent**

19 PuE1C : la dernière fois+ comment était↑

19 PuE1M : **la dernière fois j'ai fait** les deux: **j'ai fait** l'apprentissage **et j'ai fait** l'évaluation+ **l'une des activités a pris une période avec moi**↓

20 PuE1C : de quoi ils ont parlé+ à l'oral↑

20 PuE1M : **je veux me rappeler+ sur quoi +++ je leur ai donné un** paragraphe **sur quelque chose+ je crois sur la pollution avant d'arriver à celui concernant Neil Armstrong+ le sujet traitant la pollution de la mer+ de l'eau+ de la nature et de l'environnement**↓

21 PuE1C : et tu as fait passer une évaluation par écrit↑

21 PuE1M : oui

22 PuE1C : mais comment évaluez-vous l'oral+ l'oral en particulier↑

22 PuE1M : l'oral **seulement**+ je pose des questions

23 PuE1C : tu poses des questions et tu mets la note ↑

23 PuE1M : **oui** voilà

24 PuE1C : et si l'évaluation est négative+ si tu remarques qu'ils ne réagissent pas↑

24 PuE1M : **mais** à l'oral+ **le plus**+ à l'oral **je pose les questions** " où+ quand+ qui+ et comment↑"+ ils vont parler **par exemple oui je leur ai donné 4 + 5 par exemple deux qui se parlent par exemple je leur ai dit** « ou se passe l'action » + « dans le train » + **ils étaient dans le train**

25 PuE1C : c'était un document sonore ↑↑

25 PuE1M : document sonore **mais ils sont 4 ou 5** documents sonores+ **et j'ai précisé sur la fiche + qui est avec moi seulement**+ qui ou quand comment + **mais eux+ ils doivent me répondre oral car je ne l'ai pas donnée+ j'ai demandé la question** par exemple« ou »+ « qui sont les personnages » + **par exemple** « **ils répondent car c'est un dialogue entre deux personnages par téléphone** » ↓ **je leur demande comment ont-ils deviné+ par exemple+ ils me répondent** « au téléphone » **car le dialogue est clair+ par exemple : « Allô + je suis Samia » puis ils me disent ce sont deux amis+ par exemple:** qui sont les personnages ↑ + deux amis+ **car il y a** "Bonjour mon ami" » + **ils disent** coup de téléphone **car elle dit dans le document** « je ne peux pas continuer parce que je suis dans le train »+ où se passe l'action **par exemple+ ils savent que le dialogue se déroule** dans un train↓ **puis dans un second document à l'école où la mère entretien un dialogue avec la directrice**↓

26 PuE1C : si tu as senti que les élèves n'ont pas compris ou les notes étaient basses↑

26 PuE1M : parfois ils n'ont pas compris+ mais ... je fais tout mon possible+ je répète↓

27 PuE1C : si les notes étaient un peu basses qu'est-ce que vous faites↑

27 PuE1M : mais c'est le problème+ **par exemple**+ je leur simplifie la ... paragraphe+ **je n'apporte** pas un grand paragraphe+ je simplifie les questions pour arriver à les attirer

28 PuE1C : est-il arrivé un jour qu'un élève utilise l'anglais ou l'arabe ↑ et quel arabe ↑ l'arabe littéral ou dialectal↑

28 PuE1M : **l'anglais+ non+ mais l'arabe familier** + il y a plusieurs élèves qui me dit « madame+ j'ai compris

mais je veux répondre en arabe ↑ » je lui dis « non essayez de parler en français même si vous allez faire des fautes »+ je corrige+ moi↓ **parfois+ il pense+ il me dit quel est le sens d'un mot+ je lui dis le sens en lui donnant la version arabe+ je leur en donne la traduction française+ ce n'est pas grave** et j'arrive à l'aider

29 PuE1C : à votre avis+ est ce que le plurilinguisme existe-t-il dans la vie quotidienne à l'école↑

29 PuE1M : eh mm +++ oui ça existe↓

30 PuE1C : à ton avis+ quel est son rôle↑

30 PuE1M : **eh ... ouf+ qu'est-ce que je vais te dire+ premièrement+** premièrement+ pas d'enchaînement entre les ... les + les profs+ les profs qui enseignent le+ par exemple+ cycle 1+ cycle 2

31 PuE1C : les professeurs qui enseignent la même discipline dans tous les cycles ↑

31 PuE1M : deuxièmement+ **il n'y a pas** s'entraide+ **c'est-à-dire** chaque maitresse donne ce qui est +++

32 PuE1C : à ton avis+ le plurilinguisme aide dans ta classe ↑ c'est-à-dire si tu utilises l'arabe+ si les élèves utilisent l'arabe+ est ce que cela va les aider à mieux comprendre↑

32 PuE1M : **moi+** je n'utilise+ **c'est-à-dire+** **je ne veux pas te dire+ vous avez été chez moi et vous+ et vous êtes témoin de ce que je fais+ je n'utilise pas l'arabe dans ma classe+ pas uniquement en votre présence+ mais aussi en présence de tout intervenant+ je n'utilise l'arabe dans ma classe que si la situation exige l'intervention explicative+ je le fais+ depuis bien longtemps jusqu'à maintenant↓ à cause d'eux+ je vais perdre mon français parce qu'ici en général c'est ce qu'on fait+ on parle arabe↓ les élèves arrivent en classe tu ne peux pas parler toujours le français↓ j'essaie toujours avec eux+ en leur disant: essayez de parler en français+ même si vous allez faire des fautes pour arriver à parler le français↓ je réussis+ au beau milieu de l'année+ à amener le 3/4 des élèves à parler et ils réagissent+ les autres sont passifs+ ils n'osent pas prendre l'initiative+ ils me connaissent exigeante même si je leur propose de me demander la traduction des mots+ mais je leur interdis d'utiliser l'arabe↓**

33 PuE1C : vous êtes contre le plurilinguisme pendant une séance de français ↑

33 PuE1M : oui+ s'il est nécessaire+ **oui je suis tout à fait contre+ sauf si c'est un mot très nouveau et que je dois expliquer↓ comme par exemple la "Nasa" un mot qu'il n'avait jamais entendu+ je donne l'explication : une station spatiale+ je suis tolérante+ s'il n'a pas compris+ j'en donne l'explication arabe+ je laisse passer je lui dis ²⁵ محطة فضائية et c'est tout↓ je n'accepterai pas qu'on me demande le sens de "أكل"(manger) ou bien d'autres↓ je n'aime pas↓ hier+ j'en ai eu l'expérience+ des élèves en EB3 qui faisaient une évaluation de français+ ils me demandaient le sens des mots si faciles qu'ils donnaient en arabe↓ cela est inadmissible+ je suis contre+ sauf si je dois leur donner le synonyme de mots+ mais me demander le sens à tort et à travers de cette façon+ non↓**

34 PuE1C : nous allons revenir un peu à votre expérience personnelle↓ où+ comment et par l'intermédiaire de qui avez-vous été en contact avec le français et quand avez-vous appris le français↑

34 PuE1M : j'ai appris le français **aussi** à l'école officielle+ **moi+** j'apprends le français à l'école officielle de Ras Maska²⁶+ ma maman **est de Koura**²⁷+ **mes deux parents ne savent pas lire↓**

35 PuE1C : Ah+ ils sont analphabètes ↑

35 PuE1M : **même + ma mère lisait l'arabe mais ne sait pas parler le français+ mais je pense que je lui dois beaucoup+ elle nous disait par exemple: « amène le livre » en fait+ je suis l'aînée+ nous sommes six dans la famille+ trois filles et trois garçons+ « amène le livre »+ quand j'avais de la poésie+ « un agneau se désaltérant sur le courant d'une onde pure» ++ si je le débitais rapidement+ elle me demandait de ranger+ j'ignorais que ma mère ne savait pas lire+ si je me trompais+ elle me disait que je n'avais pas retenu et qu'il fallait répéter↓**

²⁵ Arabe littéral : traduction de station spatiale.

²⁶ Village au nord qui appartient au gouvernorat du liban nord et au district Koura.

²⁷ Le caza ou district du Koura est une subdivision administrative du Gouvernorat du Nord au Liban. On y compte 52 villages dont la plupart sont de religion chrétienne. Le chef-lieu du district est Amioun, voir la carte en annexe 7, figure 4.

Nous ne nous sommes pas rendu compte... quand je terminais mes études+ elle me demandait d'aider mes frères et mes sœurs↓ nous étions trois filles et nous avons été toutes les trois à l'école Normale et mes trois frères ont poursuivi leurs études à l'école technique de zgharta²⁸+ l'un est électricien+ l'autre est technicien et le plus jeune+ je ne sais pas↓ mes frères et sœurs sont tous instruits et quand j'ai grandi je me suis rendue compte que ma mère ne savait pas lire le français↓

36 PuE1C : elle savait lire l'arabe↑

36 PuE1M : l'arabe oui+ le parler et l'écrit mais le français non↓ à l'école où j'ai été+ mon oncle+ le frère de ma mère+ était directeur+ et il leur disait+ disait à sa sœur+ tu as 6 enfants+ donne-moi cette fille+ moi+ « je m'occuperai de son instruction+ elle vivra parmi » j'étais comme son amie+ il était le plus jeune de la famille↓ il avait chez lui de nombreuses encyclopédies et moi j'avais la curiosité de consulter les livres de sa bibliothèque+ voir ce qu'il y avait à l'intérieur tous les jours+ et je lisais le français↓ quand je passais dans une rue+ si je lisais du français et que je ne comprenais pas+ je consultais le dictionnaire↓ c'est ce qu'il m'a inculqué +++ et puis je regardais beaucoup des films français+ on allait au cinéma avec lui+ et puis des pièces de théâtre par exemple+ Mireille Mathieu+ j'allais écouter des chanteurs français chez lui+ dans son casino+ ou bien des pièces de théâtre et j'avais cette passion +++ et puis à part ça rien↓ quand j'avais un devoir+ il me demanda de le faire toute seule+ sujet développé+ et jusqu'à maintenant je fais un sujet développé en quelques secondes+ je le leur donne+ et je leur demande de le mémoriser+ plusieurs sont peut-être contre ce que je fais+ mais je le fais+ je ne sens pas qu'ils ne savent pas grande chose↓ ils viennent chez moi+ et je leur dis décrivez votre frère+ petit frère+ ils ne savent pas donner son nom↓ je procède en faisant une présentation personnelle+ une autobiographie+ si je veux faire portrait je me présente+ par exemple: « Je m'appelle ... + âgée de 50 ans+ je suis femme par exemple mariée+ si je suis célibataire+ je le leur dis+ je fais ainsi ma présentation personnelle+ puis je reprends: si tu es un garçon+ tu dis+ je m'appelle Jean+ si tu es une fille+ tu dis « je m'appelle telle+ je suis une jeune fille de douze ans à l'école officielle » et puis on commence à faire le portrait physique+ j'essaye de commencer en faisant les portraits individuels eux et moi en classe↓ on fait d'abord+ le portrait physique à part et puis le portrait moral+ je procède parties par parties pour arriver à l'objectif↓

37 PuE1C : dans votre entourage est-ce qu'il y'a quelqu'un avec qui vous parlez le français↑

37 PuE1M : non+ mais je parle avec mes enfants lorsqu'ils ont petits+ j'essaie de parler à la maison+ oui

38 PuE1C : maintenant↑

38 PuE1M : maintenant+ avec mon neveu je parle avec mon neveu+ oui+ et beaucoup↓

39 PuE1C : il aime parler↑

39 PuE1M : il aime oui+ mes deux neveux+ les enfants de mes deux filles+ par téléphone+ je ne lui parle que le français↓

40 PuE1C : donc+ seulement en famille↑

40 PuE1M : dans la famille+ sinon+ dans notre entourage+ on nous considère des « retardés » ou bien des "vantards"+ ceux qui parlent le français↓

41 PuE1C : aussi la société a son impact ↑

41 PuE1M : tu sais ici+ ils sont complexés+ aussi notre directeur ne parle pas le français↓

42 PuE1C : pourquoi avez-vous choisi d'enseigner le français ↑

42 PuE1M : j'ai aimé↓ j'ai aimé la langue française↓

43 PuE1C : vous étiez contente de votre choix ↑

43 PuE1M : oui

²⁸ Zghorta, ou Zgharta, est une ville maronite de la muhafazah du Nord au Liban. On estime sa population à 50 000 habitants. Elle est la capitale du district de Zgharta.

44 PuE1C : est-ce que tu sais où on enseigne le français+ dans quel contexte+ pas seulement dans les écoles+ où on enseigne encore le français+ tu sais↑

44 PuE1M : ah+ en général+ au Liban **par exemple+ où en enseigne le français**↓+ peut être à l'école +ou dans des instituts+ **des lycées+ des centres...**

45 PuE1C : si vous connaissez plusieurs écoles+ est-ce que l'enseignement est différent d'une école à l'autre↑

45 PuE1M : **oui+ ça diffère beaucoup**↓

46 PuE1C : quelle différence y a-t-il entre le privé et le publique↑

46 PuE1M : à l'école privée+ je crois que c'est interdit de parler l'arabe+ je crois↓

47 PuE1C : seulement durant les périodes ou les cours de français+ c'est interdit de parler l'arabe ↑

47 PuE1M : **c'est interdit de parler l'arabe**↓ **seulement pendant les périodes ou les cours de français**+ non encore dans la cour+ à la récréation+ **durant toutes** les séances+ **je crois**+ ils préfèrent de parler le français↓ **par exemple**+ dans les séances ou il y a de mathématiques+ de géographie+ ils parlent le français↓

48 PuE1C : dans les écoles publiques l'enseignement du français est homologué↑ même enseignement dans toutes les écoles publiques+ à ton avis↑

48 PuE1M : non↓

49 PuE1C : pourquoi ↑ cela est dû à quoi↑

49 PuE1M : je crois selon **premièrement** la direction+ **selon+++ peut-être+ il n'y a pas de** coordination+ **dans** l'école publique **on est** libre↓

50 PuE1C : à ton avis+ si l'école est à la campagne ou si l'école est en ville+ est-ce qu'il y a une différence↑

50 PuE1M : oui+ il y a une différence↓

51 PuE1C : pourquoi↑

51 PuE1M : je ne sais pas pourquoi+ peut-être parce qu'ils sont proches à la eh... ...

52 PuE1C : à la modernité+ à la technologie ↑

52 PuE1M : **oui**+ modernité et technologie+ encore parce qu'on leur visite toujours+ **c'est-à-dire ils accueillent eh..** des inspecteurs **ou autres**+ ils ont peur+ **ils ont toujours** organisation↓

53 PuE1C : les écoles qui sont loin de la ville+ ce sont des écoles délaissées ↑

53 PuE1M : ils travaillent libres+ délaissés+ **ils ne sont pas contrôlés+ je ne sais pas+ je crois que c'est ça+ sinon cela dépend l'esprit de l'enseignant+ il donne son cours consciencieusement ou pas**↓

54 PuE1C : ici+ c'est quoi↑ Ici+ c'est une école laïque ou religieuse↑

54 PuE1M : **ici**+ c'est laïque à peu près+ **on est très loin+ c'est une bonne école mais +++++ puis pendant les périodes de maths on explique en arabe+ par exemple+ un élève qui est en EB6 qui te demande: c'est quoi un triangle isocèle+ c'est inacceptable+ ou en sciences... les professeurs travaillent consciencieusement+ le directeur ne les contrôle pas+ notre directeur nous donne la liberté d'agir**↓ **certains donnent leur cours de façon honnête et d'autres sont indifférents**↓

55 PuE1C : à ton avis+ le français+ est-ce qu'il diffère si on l'enseigne dans une école laïque ou si on est dans une école religieuse↑

55 PuE1M : **moi+ je n'ai pas ... en général+ je ne suis pas au courant de ce qui se passe dans les écoles+ sauf quand mes enfants étaient à l'école St Elie²⁹+ c'est l'école des grecs orthodoxes+ mes enfants étaient là-bas et j'avais une idée de ce qui se passait et j'observais comment les enseignants faisaient+ nous étions présents+**

²⁹ Ecole privée à Tripoli, réputée par son niveau éducatif, considérée parmi les meilleures de la ville vu ses résultats aux examens officiels.

bien que cela diffère+ mais ++

56 PuE1C : c'est positif ↑

56 PuE1M : oui+ c'est positif+ **mais ici+ je ne dis pas que c'est mauvais+ comment dire↑ là-bas+ par exemple+ ils ont plusieurs sections et quand venait le temps des évaluations+ le prof ignorait le contenu de l'évaluation+ moi j'avais une idée+ quelques enseignantes me fournissaient des exemplaires de questions↓ ici+ chaque professeur choisit les questions de son évaluation+ il n'y a pas de coordination et personne ne les vérifie↓**

57 PuE1C : dans les écoles religieuses+ le travail est beaucoup plus sérieux ↑

57 PuE1M : **oui+ là-bas oui+ mais en général+ on s'aperçoit que les résultats+ je crois que pour quelques écoles+ pour notre école non+ pas toutes les écoles publiques ou religieuses sont semblables+ en général+ non↓**

58 PuE1C : ils diffèrent ↑

58 PuE1M : **par exemple+ les apprenants d'Adwé³⁰ et de Merkebta³¹ présentent ensemble les examens officiels du brevet+ nos élèves donnent de meilleurs résultats+ nos élèves sont plus meilleurs même s'ils sont au public↓ oui+ je le dis franchement+ en général les professeurs qui enseignent sont compétents+ mais le problème c'est que le directeur de notre école accepte des élèves de partout↓**

59 PuE1C : ah+ de partout+ comment ↑

59 PuE1M : **des doublards+ des élèves chassés+ qui échouent à plusieurs reprises³² + dans notre village+ à Merkabta+ on a des élèves brillants+ il³³ choisit des élèves d'autres régions+ d'un autre entourage+ qui sont faibles ou bien renvoyés et il les accepte à l'école↓**

60 PuE1C : ici à Adwé quel type d'école ↑+ laïque ou religieuse↑

60 PuE1M : **publique+ laïque jusqu'à l'Eb7**

61 PuE1C : est-ce qu'il y a un cheikh qui leur enseigne la religion à Adwe parce que c'est un village musulman↑

61 PuE1M : je ne sais pas↓ peut-être↓

62 PuE1C : vous n'êtes pas au courant↓↓↓

62 PuE1M : je crois que non

63 PuE1C : par rapport à cette école+ y a-t-il un cours de religion ↑

63 PuE1M : **puisque on a beaucoup des apprenants musulmans qui viennent de l'entourage+ un cheikh est venu pour les enseigner+ et quand le prêtre de notre village a su cela il a voulu venir lui aussi+ mais on n'a pas accepté ni cheikh ni le prêtre mais il laisse la liberté aux élèves à prier à l'école+ non chez nous dans les autres écoles ou il y a la même religion**

64 PuE1C : vous voulez ajouter quelque chose madame ↑↑

64 PuE1M : non+ non

65 PuE1C : un grand merci et bonne journée

65 PuE1M : merci à vous pareillement.

³⁰ Village musulman, au casa ou district el Minié, dont les habitants sont d'origine yéménite et où il y a une école officielle complémentaire.

³¹ Village chrétien, au casa el Minié où il y a une école officielle complémentaire dont les résultats sont excellents à l'examen officiel (100%).

³² En parlant de la stratégie du directeur qui accepte les apprenants des autres villages dont le niveau éducatif n'est pas bien, elle a baissé la voix, je lui ai demandé de la hausser puisque la porte était fermée.

³³ Quand il s'agit du directeur, elle ne le nomme ni par son nom ni par son statut, elle utilise « il ».

Entretien 3 : Deuxième entretien avec la même enseignante de l'école publique PuE2M.

1 PuE2C: Bonjour Madame M³⁴ j'ai quelques questions à vous poser↓ vous pouvez répondre en arabe ou en français comme vous voulez↓ ok d'accord ↑

1PuE2M : ok d'accord ↓

2 PuE2C: premièrement + je dois vous remercier de m'avoir accueillie tout le long de cette année dans votre classe+ et c'était vraiment très beau+ très superbe↓ j'ai beaucoup aimé votre attitude avec vos élèves et combien ils vous aiment+ maintenant combien de thèmes vous avez pu aborder avec vos élèves durant cette année ↑

2 PuE2M : selon le sommaire du livre + moi+ j'ai commencé par la compréhension de l'oral

3 PuE2C: non+ non quels sont les thèmes ↑

3 PuE2M : Ah+ les thèmes↓ la nature+ l'environnement+ eh...+ sport+ héros et personnages illustres+ la vie d'ados+ dernière dossier **mais j'en ai pris seulement** أخذت بس منو أختت texte de base et production+ la santé+ texte injonctif

4 PuE2C: ordinairement tu fais comme ça+ ces mêmes thèmes ou cette année tu as changé ↑

4 PuE2M : non cette année on est retard à cause de la grève↓

5 PuE2C: ordinairement combien de thèmes ↑

5 PuE2M : parfois + j'arrive au dossier 7↓

6 PuE2C: donc un thème a été enlevé à cause de la grève↑

6 PuE2M : encore parfois selon le niveau des élèves يعني **c'est-à-dire** ils m'encouragent à continuer ou à marcher vite cette année en EB7 كان في **il y avait** décalage بل dans niveau+ كان عندي **il y avait chez moi** classe faible ↓

7 PuE2C: ma classe+ où j'ai fait l'observation+ était faible ↑

7 PuE2M : oui+ la classe est faible↓

8 PuE2C: puisqu'il y avait beaucoup de grève tu as annulé plusieurs activités est-ce que la priorité c'est l'écrit ou l'oral ↑ Quand vous annulez une activité+ vous annulez l'oral ou l'écrit ↑

8 PuE2M : هيدا مثلاً يعني **c'est-à-dire ça par exemple** Ecriture ما بعمل **je ne fais pas** je ne laisse pas tomber↓ L'écrit ... لانو يعني مثلاً **parce que c'est-à-dire par exemple** selon les textes descriptifs narratifs je ne peux pas continuer ... Cette année même je n'ai pas donné dossier 7 et 8+ عطيتون **je leur ai donné** suite d'un récit+ texte injonctif+ descriptif+ argumentatif et texte poétique↓

9 PuE2C: donc vous avez travaillé tout à l'écrit ↑

9 PuE2M : oui j'ai donné tout à l'écrit + parfois en lecture je laisse tomber+ à l'écrit je ne tombe rien↓

10 PuE2C: par rapports à vos sources de vos activités orales est-ce que tout a été puisé du livre national ↑

10 PuE2M : non+ j'ai fait tout possible مثلاً **par exemple** pour prendre d'autres livres+ d'autres documents+ des écoles privées parfois+ comme à « la croissance des textes »+ « au pays des mots »³⁵

11 PuE2C: vous avez dit que vous laissez tomber parfois la lecture ↑

11 PuE2M : parfois la lecture إي **oui** chaque dossier contient 3 textes de base parfois je prends une↓ Parfois+ مثلاً **par exemple** selon l'importance

12 PuE2C: est-ce que tu sens que les élèves essaient de lire à la maison quand vous leur demandez de lire un texte ↑

12 PuE2M : مثلاً **par exemple** selon les élèves+ parfois 9 ou 10 élèves de ma classe+ ils essaient de lire+ ils aiment lire+ il fait lorsque il arrive à la maison+ ils font le résumé du texte↓ Les autres sont indifférents

13 PuE2C: est-ce que tous les élèves savent prononcer et lire la lecture à haute voix ↑

³⁴ Nom de l'enseignante est remplacé par son code.

³⁵ Editions libanaises pour des livres français adoptés par les écoles privées.

13 PuE2C: comme prononciation+ non **يعني c'est-à-dire** je trouve peut-être la moyenne

14 PuE2C: ils ne s'entraînent pas à la lecture ↑

14 PuE2M : non

15 PuE2C: comment tu trouves la réaction ou la motivation des élèves durant les périodes de l'oral ↑ est-ce qu'ils paraissent plus intéressés qu'à l'écrit ↑

15 PuE2M : **هلق وقت** **maintenant quand c'est** activité orale Je trouve qu'ils comprennent mais ils ne peuvent pas se répondre en français **يعني بيكونو c'est-à-dire ils sont** dans l'assiette du sujet mais ils ne peuvent pas s'exprimer ils essaient de lever le doigt et parler en arabe **يعني c'est-à-dire+** ils ont compris mais ne savent pas s'exprimer ↓

16 PuE2C: c'est pourquoi ils passaient à l'arabe parfois ↑

16 PuE2M : oui ↓

17 PuE2C: à votre avis+ le passage à l'arabe va les aider bien sûr à comprendre mais est-ce que ce plurilinguisme va les aider à acquérir la langue ↑

17 PuE2M : non

18 PuE2C: pourquoi ↑

18 PuE2M : **هلق** **maintenant** la faiblesse n'est pas de EB7 ↓ lorsque j'étais en train d'apprendre le français+ **كان c'était** bénéfique est de savoir lire et écrire **هلق** **maintenant** la nouvelle méthodologie+ écouter comprendre exprimer puis lire+ mais ça c'est très difficile parce que c'est année primaire comme les jardinières³⁶ chez nous+ « demande lui comment tu t'appelles ↑ »+ il ne sait pas répondre+ c'est la faute des profs et années précédentes ↓ c'est pas ma faute ils arrivent chez moi ils ne peuvent pas s'exprimer en français **وكمان et aussi** ce n'est pas la faute des élèves parfois **في il y a** décalage entre les élèves ↓

19 PuE2C: qu'est-ce que tu fais dans ce cas-là ↑

19 PuE2M : dans ce cas-là+ il faut faire des coordinations

20 PuE2C: en classe qu'est-ce que tu essaies de faire ↑

20 PuE2M : j'ai essayé tout possible+ je leur dis même « si vous allez faire de fautes ; parlez en français je vous corrige »+ parfois je le laisse parler en arabe+ je laisse tomber quelques mots en arabe+ mais il ne faut pas toujours en arabe+ **يعني c'est-à-dire** il est libre de parler parce que ce n'est pas sa langue maternelle ↓

21 PuE2C: par rapport à l'évaluation+ comment tu repartis la note de l'oral ↑

21 PuE2M : la note de l'oral est répartie : lecture 4+ poésie 4+ compréhension orale 4+ expression orale 4+ donc 16

22 PuE2C: est-ce que la note reflète vraiment le niveau de l'élève en français ↑

22 PuE2M : **ما يعرف هلق** **maintenant je ne sais pas+** peut être elle reflète+ poésie pas de questions + **يمكن يكون peut-être il est** très intelligent+ peut-être il étudie mais il ne sait pas exprimer lecture il parle très bien mais demande lui+ il ne peut pas répondre **مع أنو إري** **pourtant il a lu** la lecture+ il lit très bien+ pas de faute+ mais ne comprend pas + je ne sais pas si c'est ma faute+ ou bien ...

23 PuE2C: étant prof+ quelles sont les difficultés rencontrées durant les cours consacrés à l'oral+ par rapport à toi ↑

23 PuE2M : **يعني c'est-à-dire** par rapport à moi+ je ne trouve pas de difficultés de donner ou bien de s'exprimer mais je ne sais si la façon ou bien si la méthode **مثلاً** **par exemple** que je fais cette compréhension orale si elle est vraie ou fausse

24 PuE2C: donc par rapport à toi tu as besoin d'une certaine démarche ↑

24 PuE2M : **مثلاً** **par exemple** oui+ vous êtes assisté chez moi est ce que la méthode comme compréhension orale **مثلاً** **par exemple** que je donne est correcte moi j'enseigne le français de l'ancienne méthodologie je fais tout possible personnel pour être dans la méthodologie nouvelle mais j'ai fait des séances pédagogiques³⁷

³⁶ Les enseignantes à la maternelle.

³⁷ Session au centre de formation continue qui assure les formations des professeurs du secteur public.

25 PuE2C: vous avez suivi des formations concernant l'oral ↑
25 PuE2M : oui + mais je n'ai pas fait la suite³⁸↓ La formatrice a demandé à propos de l'évaluation orale↓ Il y avait 5 qui font évaluation orale↓ Et les autres ne font pas+ Elle est étonnée ↑

26 PuE2C: elle a exigé de faire une évaluation orale : compréhension et expression ↑
26 PuE2M : oui قالت **elle a dit** qu'est-ce que vous faites ↑ Moi je lui ai donné mon évaluation قالت elle a dit bien mais إنو يكون **j'ai senti qu'elle n'a pas aimé la** fiche↓

27 PuE2C: elle n'a pas proposé une démarche ↑
27 PuE2M : non+ بحس **je sens** dans la journée pédagogique pour la langue+ بيسألو **on demande** qu'est-ce que vous faites -vous ↑ ils ne donnent rien↓ qu'est-ce que vous faites ↑ Il ne faut pas+ les séances ne sont pas intéressantes

28 PuE2C: ordinairement chaque personne fait une sorte d'auto-évaluation ↓ par rapport à vous+ si vous allez enseigner l'année prochaine + est ce que vous allez améliorer+ ajouter+ supprimer quelque chose pour l'année prochaine ↑
28 PuE2M : j'ai toujours besoin et عندي **j'ai** toujours souhait↓ chaque année je veux renouveler ma méthode+ أو **ou** ma langue française أو **ou** comment faire ou savoir faire de nouveau mais je n'ai pas la méthode+ بحس إنو **je sens** que la maîtresse qui enseigne d'EB6, EB8 vient me demander↓

29 PuE2C: il vous manque de formations ↑
29 PuE2M : voilà alors+ l'oral parfois حتى يمكن **même peut être** si il me donne comment je veux donner la lecture CO+ EO je ne suis pas contre

30 PuE2C: tu aimes que quelqu'un t'aide et te guide ↑
30 PuE2M : oui+ j'aime demander l'aide

31 PuE2C: tu acceptes tout ↑
31 PuE2M : oui

32 PuE2C: moi j'ai remarqué que les élèves paraissent intéressés durant l'oral ↑
32 PuE2M : je fais mon effort et tout est effort personnel↓ je lis beaucoup بطلع ع **j'utilise même** le *computer* pour les renforcer↓ je ne sais pas si ce que je fais est valable ou non ↑ + بحب أعرف **j'aime savoir** votre avis+ je suis encouragée

33 PuE2C: moi + je suis ici non pour donner mon avis+ c'est simplement pour observer comment on enseigne l'oral et je dois vous remercier infiniment+ merci pour votre temps que vous avez consacré à l'entretien↓
33 PuE2M : de rien

Entretien 4 : Avec l'apprenant 1 du secteur public PuEA1.

1 PuEC : **Tu fermes la porte s'il te plaît+ tu aimerais que je te parle en français ou en arabe**↑ que préfères-tu↑
1 PuEA1 : arabe↓

2 PuEC : **d'accord+ comment t'appelles-tu**↑
2 PuEA1 : A1↓

³⁸ Elle a assisté à la première séance pour la formation orale puis elle n'a pas été convoquée et elle n'a pas su la cause.

3 PuEC : **approche-toi un peu+ quel âge as-tu**↑

3 PuEA1 : **j'ai 14 ans**↓

4 PuEC : **14 ans+ En quelle classe es-tu**↑

4 PuEA1 : **en EB7**↓

5 PuEC : **depuis quand apprends-tu le français**↑

5 PuEA1 : **depuis l'EB1³⁹**↓

6 PuEC : **tu devrais hausser la voix s'il te plait+ pour que je puisse enregistrer+ depuis la EB1+ et+ tu es dans cette école depuis la petite section**↑ **tu as toujours été dans la même école**↑

6 PuEA1 : **oui+ depuis la maternelle**↓

7 PuEC : **c'est-à-dire que tu es dans la même école depuis la maternelle**↑

7 PuEA1 : **oui**↓

8 PuEC : **on ne t'apprenait pas le français à la maternelle**↑

8 PuEA1 : **non**↓

9 PuEC : **donc tu as donc appris le français depuis l'EB1+ tu parles d'autres langues que le français et l'arabe**↑

9 PuEA1 : **oui l'anglais**↓

10 PuEC : **l'anglais+ où as-tu appris l'anglais**↑

10 PuEA1 : **en EB7+ ici**↓

11 PuEC : **tu connais des personnes qui parlent le français dans ton entourage**↑

11 PuEA1 : **en fait+ les enseignantes**↓

12 PuEC : **les enseignantes uniquement**↑ **lesquelles**↑

12 PuEA1 : **les professeures B⁴⁰ et C⁴¹**↓

13 PuEC : **qu'est-ce qu'elle enseigne Mme C**↑

13 PuEA1 : **le français en EB6**↓

14 PuEC : **tu leur parles en français**↑

14 PuEA1 : **oui pendant le cours**↓

15 PuEC : **tu aimerais parler le français couramment**↑

15 PuEA1 : **si je domine la langue**↓

16 PuEC : **si tu domines la langue... et+ tu sens que tu domines la langue**↑

16 PuEA1 : **moi+ je suis en train de l'apprendre**↓

17 PuEC : **tu m'as dit que tes professeurs parlent le français mais dans ton entourage où tu vis+ entends-tu quelqu'un qui parle le français**↑

17 PuEA1 : **non**↓

³⁹ EB1 correspond à CP (cours préparatoire) en France.

⁴⁰ L'enseignante du français qui l'enseigne cette année en EB7.

⁴¹ L'initiale du nom de l'enseignante de français qui l'a enseigné en classe d'EB6.

18 PuEC : **tu viens d'où**↑

18 PuEA1 : **je suis de « Adwé »**⁴² ↓

19 PuEC : **dans ton village+ y-a-t il des gens qui parlent le français**↑

19 PuEA1 : **non**↓

20 PuEC : **Si tu parles le français avec tes amis+ ils comprennent**↑

20 PuEA1 : **S'ils savent parler le français**↓

21 PuEC : **as-tu des amis qui parlent avec toi français** ↑

21 PuEA1 : **non**↓

22 PuEC : **est-ce que tu lis des livres français**↑ **Par exemple+ tu lis des revues+ des contes**↑

22 PuEA1 : **oui des contes**↓

23 PuEC : **comme quoi** ↑

23 PuEA1 : **eh...**

24 PuEC : **utilises-tu l'internet**↑

24 PuEA1 : **oui**↓

25 PuEC : **tu as accès à l'internet**↑ **où**↑ **au village** ↑

25 PuEA1 : **oui**↓

26 PuEC : **tu navigues en quelle langue** ↑

26 PuEA1 : **arabe + parfois français**↓

27 PuEC : **écoutes-tu des chansons françaises**↑ **à la radio**↑ **tu aimes écouter des chansons françaises** ↑

27 PuEA1 : **oui+ sur mon ordinateur**+

28 PuEC : **sur ton ordinateur+ pourquoi**↑

28 PuEA1 : **en vue d'apprendre la langue**↓

29 PuEC : **je comprends que tu souhaites bien apprendre la langue+ tu éprouves plus d'intérêt pour la langue française ou arabe**↑

29 PuEA1 : **le français aussi bien que l'arabe**↓

30 PuEC : **tu aimes les cours de français**↑

30 PuEA1 : **oui**↓

31 PuEC : **pourquoi**↑

31 PuEA1 : **parce que B**⁴³ **et C**⁴⁴++ **les enseignantes expliquent bien et nous parlent eh...**

32 PuEC : **donc + tu aimes apprendre le français avec elles en particulier**↑

32 PuEA1 : **oui**↓

33 PuEC : **tu aimes communiquer en français**↑

33 PuEA1 : **je n'ai pas encore tout à fait appris le français**↓

⁴² Village dont les habitants sont d'origine yéménite mais naturalisés depuis une vingtaine d'années.

⁴³ Professeure de français en classe d'EB7 qui l'enseigne cette année.

⁴⁴ Professeure de français en classe d'EB6 qui l'a enseigné l'année passée.

34 PuEC : **en classe+ qu'est-ce que tu aimerais que l'enseignante de français fasse le plus+ faire visionner un film ↑ + écouter une chanson ou un document sonore+ travailler une production écrite+ de la grammaire quelle activité préfères-tu↑**

34 PuEA1 : **j'aime plus précisément l'oral**

35 PuEC : **pourquoi l'oral↑**

35 PuEA1 : **parce que Mme B. le fait souvent↓**

36 PuEC : **tu préfères l'oral+ tu sens que par l'intermédiaire de l'oral tu apprends mieux que par l'écrit↑**

36 PuEA1 : **oui↓**

37 PuEC : **donc tu préfères l'oral↑**

37 PuEA1 : **oui+ parce que je le comprends mieux↓**

38 PuEC : **quels sujets évoqués par Mme B aimerais-tu discuter en classe↑**

38 PuEA1 : **ceux de la nature...la nature et l'environnement+ de la pollution+ ce sont les deux sujets desquels j'aimerais discuter↓**

39 PuEC : **en classe pendant le cours d'arabe+ on fait usage de l'arabe dialectal ou littéral↑**

39 PuEA1 : **le littéral+**

40 PuEC : **pendant les cours de maths+ les explications se font en langue française ou arabe↑**

40 PuEA1 : **pour les mathématiques+++parfois on emploie le français pour les chiffres↓**

41 PuEC : **et en classe pendant le cours de français+ vous avez recours à la langue arabe ↑**

41 PuEA1 : **oui ↓**

42 PuEC : **ce recours te permet-il de mieux comprendre↑**

42 PuEA1 : **oui↓**

43 PuEC : **et tu préfères que Mme B vous explique en arabe↑**

43 PuEA1 : **oui↓**

44 PuEC : **et si tu ne comprends pas un petit mot et que tu le lui demandes+ elle n'est pas dérangée↑**

44 PuEA1 : **non↓**

45 PuEC : **elle n'est donc pas dérangée+**

45 PuEA1 : **non+ Mme B+ quand on lui demande une question+ elle nous répond immédiatement↓**

46 PuEC : **tu m'as dit que tu aimes l'oral+ tu es noté pour l'oral↑**

46 PuEA1 : **oui↓**

47 PuEC : **comment les notes sont- elles réparties↑**

47 PuEA1 : **elles sont réparties entre les activités écrites et orales: l'oral porte sur 4 points+**

48 PuEC : **tu sens que tu mérites la note que tu décroches à l'oral↑**

48 PuEA1 : **oui↓**

49 PuEC : **y-a-t-il des élèves qui décrochent plus que la tienne à l'oral↑**

49 PuEA1 : **oui+ une jeune fille↓**

50 PuEC : **pourquoi↑ elle parle bien le français↑**

50 PuEA1 : oui↓

51 PuEC : **pourtant+ vous êtes tous les deux dans la même école↓**

51 PuEA1 : **oui+ et aussi du même village↓**

52 PuEC : **et+ pourtant+ vous avez été à la même école depuis les classes de base...pourquoi+ à ton avis+ elle sait plus que toi↑**

52 PuEA1 : **elle maîtrise le français et l'arabe+ +le français elle en fait la traduction arabe+ +je lis parfois une histoire+ et comme je ne comprends pas l'histoire+ je la relis plusieurs fois afin de la comprendre+ elle+ +elle peut la traduire en arabe↓**

53 PuEC : **elle est capable de l'expliquer en arabe+ pourquoi↑ qui l'aide↑**

53 PuEA1 : **sa sœur et sa mère↓**

54 PuEC : **ah+ elles sont bien instruites↓**

54 PuEA1 : **oui↓**

55 PuEC : **et toi+ y a-t-il quelqu'un pour t'aider en français ↑**

55 PuEA1 : **oui+ un frère plus âgé que moi+ il a 15 ans+ il s'en sort avec le français+ il est en EB8↓**

56 PuEC : **je comprends+ par le biais de tes réponses+ que tu aimes la langue française mais+ chez toi+ personne ne peut te dépanner quand tu as des problèmes avec la langue française+ c'est la raison pour laquelle tu n'arrives pas à être brillant en français ↑ tu aimes apprendre la langue française↑**

56 PuEA1 : **oui+ c'est celle que je préfère le plus↓**

57 PuEC : **et tu aimerais bien la maîtriser+ Quelle est la note que tu as obtenue à l'oral↑**

57 PuEA1 : **à l'oral qui porte sur 8 points + la poésie et ++++ j'ai eu à l'examen j'ai oublié +++Mme répartit les notes**

58 PuEC : **es-tu satisfait de ta note↑**

58 PuEA1 : **oui↓**

59 PuEC : **comment à ton avis+ les profs de langue française ou arabe devraient-ils gérer leur classe pour qu'ils soient considérés profs compétents ↑**

59 PuEA1 : **il ne doit pas s'énerver+ il doit être juste et + il doit maîtriser la langue↓**

60 PuEC : **pour évaluer un cours de français et juger s'il est agréable ou qu'est-ce qui le rendrait remarquable pour que tu sois content et intéressé par le cours ↑**

60 PuEA1 : **avant tout il faut que je réapprenne de nouveau le français et que la prof soit compétente+ il faut + que je comprenne↓**

61 PuEC : **la prof doit bien expliquer afin que tu comprennes bien ↑**

61 PuEA1 : **oui↓**

62 PuEC : **quels sont tes projets d'avenir ↑ tu vas continuer tes études ↑**

62 PuEA1 : **oui+ jusqu'aux études universitaires↓**

63 PuEC : **tu préfères l'université anglophone ou francophone ↑**

63 PuEA1 : **je préfère le français↓**

64 PuEC : **quand tu auras une famille+ et des enfants+ tu aimerais qu'ils apprennent le français ou l'anglais ↑**

64 PuEA1 : **eux-mêmes feront leur choix↓**

65 PuEC : **et toi+ qu'est-ce que tu leur choisiras↑**

65 PuEA1 : **qu'ils choisissent + eux-mêmes ce qu'ils veulent faire↓**

66 PuEC : **et toi+ en particulier+ dans cinq ans tu seras en terminale+ tu seras à l'université+ quelle langue choisiras-tu pour faire ta spécialisation+ si tu fais la physique+ peut-être+ les maths tu les ferais en français en arabe ou en anglais** ↑

66 PuEA1 : **en français** ↓

67 PuEC : **tu apprécies la langue française même si tu as des lacunes en langue française** ↑

67 PuEA1 : **oui** ↓

68 PuEC : **merci.**

Entretien 5 : Avec l'apprenant 12 du secteur public PuEA12.

1PuEC : **de quel village es-tu** ↑

1PuEA12 : **de El Minié** ↑

2 PuEC : **tu es nouveau ici** ↑ **depuis quelle année tu es là** ↑

2 PuEA12 : **je suis nouveau** ↓

3 PuEC : **où as-tu suivi tes études** ↑

3 PuEA12 : **à l'école islamique** ↓

4 PuEC : **c'est une école publique ou privée** ↑

4 PuEA12 : **privée** ↓

5 PuEC : **quel âge as-tu** ↑

5 PuEA12 : **13 ans** ↓

6 PuEC : **et pourquoi es-tu venu à cette école** ↑

6 PuEA12 : **c'était la décision de mes parents** ↓

7 PuEC : **pourquoi ont-ils choisi cette école+ en particulier** ↑

7 PuEA12 : **je ne sais pas**

8 PuEC : **depuis quand apprends-tu le français** ↑

8 PuEA12 : **depuis eh ...**

9 PuEC : **de quelle classe** ↑ **depuis la EB1** ↑

9 PuEA12 : **oui+ +peut être**

10 PuEC : **tu connais d'autres langues que le français** ↑

10 PuEA12 : **l'arabe+ et.....**

11 PuEC : **l'anglais** ↑ **tu sais parler l'anglais** ↑

11 PuEA12 : **pas tellement** ↓

12 PuEC : **tu connais des gens + qui parlent le français** ↑

12 PuEA12 : **non** ↓

13 PuEC : **personne** ↑↑

13 PuEA12 : **si + si+ ma sœur** ↓

14 PuEC : **elle est en quelle classe** ↑

14 PuEA12 : **elle est coordinatrice de français à Rawad**⁴⁵ ↓

15 PuEC : **à côté de chez vous à Mennyé** ↑

15 PuEA12 : **non+ à Akkar**⁴⁶ ↓

16 PuEC : **quel âge a-t-elle** ↑

16 PuEA12 : **elle a à peu près 23 ans** ↓

17 PuEC : **et elle parle le français avec toi**

17 PuEA12 : **non** ↓

18 PuEC : **et elle n'essaye pas de parler en français avec toi** ↑

18 PuEA12 : **non** ↓

19 PuEC : **pourquoi** ↑

19 PuEA12 : **moi+ je n'aime pas**

20 PuEC : **tu lis des livres français** ↑

20 PuEA12 : **des contes+ un peu**

21 PuEC : **des contes+ que tu as chez toi ou que quelqu'un te les amène où tu les empruntes de chez quelqu'un** ↑

21 PuEA12 : **j'en ai chez moi** ↓

22 PuEC : **tu lis+ tu aimes naviguer sur Internet** ↑ **Tu as un computer**⁴⁷ **chez toi** ↑

22 PuEA12 : **oui** ↓

23 PuEC : **tu travailles et tu aimes lire sur Internet des articles en français** ↑

23 PuEA12 : **oui+ sur Google** ↓

24 PuEC : **sur Google+ en français ou en anglais** ↑

24 PuEA12 : **non+ du français** ↓

25 PuEC : **tu écoutes des chansons françaises+ de la musique+ tu écoutes de la publicité** ↑

25 PuEA12 : **de la publicité non** ↓

26 PuEC : **des films français**

26 PuEA12 : **oui**

27 PuEC : **tu aimes regarder des films français+ même si ce n'est pas traduit** ↑

27 PuEA12 : **oui** ↓

28 PuEC : **tu te rappelles d'un titre** ↑

28 PuEA12 : **eh... non** ↓

29 PuEC : **et pour les cours du français+ tu les aimes** ↑

29 PuEA12 : **oui** ↓

30 PuEC : **avec Madame B et pourquoi** ↑

30 PuEA12 : **pour faire plaisir à ma prof** ↓

⁴⁵ Ecole privée.

⁴⁶ Région du nord, Akkar est le nom du casa le plus proche de la Syrie, à proximité du casa Mennyé, où se trouve l'école, terrain de notre enquête.

⁴⁷ Mot anglais utilisé couramment pour désigner l'ordinateur.

31 PuEC : **seulement pour la prof** ↑ **tu aimes la période de français**+ **c'est parce que tu es obligé de suivre le cours** ↑ **ou pour t'instruire** ↑

31 PuEA12 : **j'aime apprendre le français pour savoir une langue** ↓

32 PuEC : **quelle** activité **préfères-tu pendant la période de français** ↑

32 PuEA12 : **activité + la** grammaire ↓

33 PuEC : **tu préfères** l'écrit ↑ **ou** l'oral ↑

33 PuEA12 : **non+** l'oral ↓

34 PuEC : **pourquoi** ↑

34 PuEA12 : **parce qu'on retient et c'est plus facile que d'écrire** ↓

35 PuEC : **quelles** activités à l'oral **regarder un film**+ **écouter des chansons** ↑ **quelles** activités à l'oral **préfères-tu** ↑

35 PuEA12 : **que la prof lise + et par la suite comprendre ce qu'elle lit** ↓

36 PuEC : **tu n'aimes pas écouter un** document sonore **lu par quelqu'un d'autre que la prof** ↑

36 PuEA12 : **non** ↓

37 PuEC : **quels** sont les **sujets que tu aimerais discuter en EB7+** dans ta classe+ **quels** **sujets de discussion aimerais-tu traiter** à l'oral avec **Madame B** ↑

37 PuEA12 : **Les contes**

38 PuEC : **les contes+** **pas d'autres sujets comme le sport ces sujets ne t'intéressent pas** ↑

38 PuEA12 : **oui** ↓

39 PuEC : **en général+** pendant les **cours de maths et de sciences** **quelle** langue les **profs utilisent-t-ils** ↑ **le français** ↑ et l'**arabe**+ ils ne l'**utilisent pas** ↑

39 PuEA12 : **un peu+ pas beaucoup** ↓

40 PuEC : **pendant la période de** français+ **quand tu ne comprends pas+** as-tu recours à l'**arabe** avec la **prof** ↑

40 PuEA12 : **oui+** l'**arabe** ↓

41 PuEC : **elle est gênée** ou elle **essaye d'intervenir positivement** ↑

41 PuEA12 : **elle intervient positivement** ↓

42 PuEC : **elle te donne des informations en français et toi tu essayes de les retenir** ou **tu poses la question et c'est tout** ↑

42 PuEA12 : **non j'essaie de les retenir** ↓

43 PuEC : **tu as une note sur l'oral** ↑

43 PuEA12 : **à l'oral** ↓

44 PuEC : **oui+** vous avez **une note sur l'oral** ↑ **Ta note+** tu en es **satisfait** ou **pas tellement** ↑

44 PuEA12 : **non+** j'**en suis satisfait** ↓

45 PuEC : **tu as la meilleure note de la classe** ↑

45 PuEA12 : **oui+** mais **non** le seul ↓

46 PuEC : **bien+** à ton avis+ **quelles** sont les **qualités de celui qui est brillant à l'oral et est le meilleur** ↑

46 PuEA12 : **il faut qu'il comprenne et qu'il retienne** ↓

47 PuEC : **à ton avis+ donc+ l'élève qui sait parler la langue française est celui qui retient** ↑
47 PuEA12 : **oui** ↓

48 PuEC : **retient quoi** ↑
48 PuEA12 : **qui retient ...**

49 PuEC : **le lexique+ le vocabulaire de la langue française** ↑
49 PuEA12 : **oui** ↓

50 PuEC : **tu m'as dit que tu es satisfait de ta note+ tu n'as aucun problème concernant la langue+ à ton avis+ quand on dit qu'un prof est bon en langue française+ comment peux-tu expliquer le fait qu'il sache enseigner la langue française** ↑
50 PuEA12 : **ça veut dire qu'il nous fait comprendre tout+ qu'il est diplômé** ↓

51 PuEC : **qu'il soit diplômé+ qu'il ait sa licence** ↑
51 PuEA12 : **oui** ↓

52 PuEC : **et toi en ce qui te concerne+ quelle langue choisiras-tu pour poursuivre tes études futures selon ta planification pour l'avenir** ↑
52 PuEA12 : **en maths** ↓

53 PuEC : **les maths+ et tu aimes faire tes études en langue française ou anglaise** ↑
53 PuEA12 : **français**

54 PuEC : **quand tu seras grand et que tu auras des enfants+ quelle langue choisiras-tu pour tes enfants** ↑ **Le français ou l'anglais ou bien une autre langue** ↑
54 PuEA12 : **je ne sais pas+ le français** ↓

55 PuEC : **donc + tu es bon en français et tes enfants le seront aussi** ↓
55 PuEA12 : **oui** ↓

56 PuEC : merci **beaucoup A12.**

Entretien 6 : Avec l'apprenant 13 du secteur public PuEA13.

1 PuEC : Bonjour ↓ comment vous vous appelez ↑
1 PuEA13 : je m'appelle A13 ↓

2 PuEC : je m'intéresse à ce que vous pensez de la langue française+ mais avant je voudrais faire votre connaissance ↓ quel âge avez-vous ↑
2 PuEA13 : j'ai l'âge 13 ans ↓

3 PuEC : depuis quand tu as appris le français ↑
3 PuEA13 : quand j'étais à l'école ++ en classe d'EB2⁴⁸ ↓

4 PuEC : ce n'était pas avant ↑
4 PuEA13 : dans la maison un peu ↓

5 PuEC : en EB1⁴⁹ vous n'avez pas appris le français ↑

⁴⁸ EB2 correspond à CE1 en France.

⁴⁹ EB1 correspond à CP (cours préparatoire) en France.

5 PuEA13 : oui↓

6 PuEC : parce que+ avant+ vous m'avez dit que vous avez commencé l'apprentissage de la langue française en classe EB2↑ Donc dès quelle classe ↑

6 PuEA13 : PS2↓

7 PuEC : vous êtes de ce village↓ est-ce que vous êtes ici depuis la maternelle ↑

7 PuEA13 : non+ « **Ebrine**⁵⁰ »

8 PuEC : vous voulez dire l'école de Sainte famille+ Tripoli ↑

8 PuEA13 : oui↓

9 PuEC : en quelle classe êtes- vous venu ici ↑

9 PuEA13 : au EB2

10 PuEC : quelqu'un vous parle à la maison en français ↑

10 PuEA13 : oui je parle avec mes parents un peu↓

11 PuEC : est-ce que votre maman sait le français ↑ elle parle le français ↑

11 PuEA13 : oui↓

12 PuEC : votre papa aussi ↑

12 PuEA13 : non↓

13 PuEC : qu'est-ce qu'elle fait votre maman ↑ est-ce qu'elle travaille ↑

13 PuEA13 : dans la maison↓

14 PuEC : à la maison ↑ mais elle a ses études dans une école ↑

14 PuEA13 : oui↓

15 PuEC : vous savez en quelle classe elle est arrivée ↑

15 PuEA13 : brevet↓

16 PuEC : savez -vous en quelle école elle était ↑

16 PuEA13 : امي من البقاع **ma mère est de la Bekaa**↓

17 PuEC : ah ! bon + c'était dans une école privée+ publique ou vous ne savez pas ↑

17 PuEA13 : privée↓

18 PuEC : de quelle ville ou quel village ↑

18 PuEA13 : de **Jibjanine**↓⁵¹

19 PuEC : ok d'accord↓ Est-ce que vous avez rencontré autres langues que le français et l'arabe dans votre vie ↑

19 PuEA13 : Non↓

20 PuEC : l'anglais ↑

20 PuEA13 : un peu↓

21 PuEC : cette année c'est la première année où vous apprenez l'anglais ↑

21 PuEA13 : oui↓

⁵⁰ Mot arabe qui désigne un village au nord où vivent des religieuses de sainte famille et on désigne ces religieuses par leur monastère d'origine même si elles travaillent dans un autre lieu, ici il désigne l'école dirigée par ces religieuses.

⁵¹ Nom d'une ville qui se situe au gouvernorat de Békaa.

22 PuEC : Est-ce que vous savez des personnes qui parlent français autour de vous ↓ Autre que votre maman ↑
22 PuEA13 : ma sœur et mon frère↓

23 PuEC : ils sont plus âgés que vous↑
23 PuEA13 : oui↓

24 PuEC : en quelles classes ↑
24 PuEA13 : ma sœur dans le brevet+ et mon frère Eb5↓

25 PuEC : les deux étudient dans cette école ↑
25 PuEA13 : non mon frère dans sainte famille⁵² et ma sœur ici↓

26 PuEC : les deux parlent bien le français ou quelques mots par exemple : comment vas-tu+ merci+ ca va... ↑
26 PuEA13 : oui ils parlent bien↓

27 PuEC : vous employez des phrases entre vous ↓ vous aimez parler avec eux ↑ dans quelles circonstances ↑
27 PuEA13 : un peu↓ un jour on parle un peu↓

28 PuEC : est-ce que vous lisez des livres en français ↑ des livres+ romans ↑
28 PuEA13 : oui dans les vacances↓

29 PuEC : est-ce que vous entendez des chansons+ vous visionnez des films en français ↑
29 PuEA13 : des films oui + des chansons non↓

30 PuEC : Ah des films↓ bon↓ est-ce que vous achetez des films ↑
30 PuEA13 : oui + dans le cinéma↓

31 PuEC : au cinéma↓ est-ce qu'il y a beaucoup de films en français ↑
31 PuEA13 : oui et j'ai dans la maison encore↓

32 PuEC : est-ce que vous aimez les cours de français ici↑
32 PuEA13 : oui↓

33 PuEC : pourquoi ↑
33 PuEA13 : car je peux parler en français↓

34 PuEC : j'ai remarqué que vous paraissez content en parlant↑
34 PuEA13 : oui↓

35 PuEC : comme vous venez de dire vous aimez le français et vous aimez parler↓ mais quelles sont les activités que vous préférez durant ce cours là ↓ les activités orales ou les activités écrites↑
35 PuEA13 : écrites↓

36 PuEC : vous préférez l'écrit↓ Et qu'est-ce que vous n'aimez pas ↑
36 PuEA13 : l'histoire↓

37 PuEC : pendant le cours de français+ qu'est - ce que vous n'aimez pas ↑
37 PuEA13 : les dictées ↓

38 PuEC : pourquoi ↑ vous faites beaucoup d'erreurs ↑ de fautes ↑
38 PuEA13 : oui↓

⁵² Ecole privée religieuse à Tripoli.

39 PuEC : alors vous avez une note basse en orthographe↑

39 PuEA13 : oui↓

40 PuEC : mais alors quel type d'activités vous préférez ↑

40 PuEA13 : ehh ...

41 PuEC : vous préférez visionner un film+ entendre un document sonore+ lire une image+ préparer un débat+ exposer une recherche... qu'est-ce que vous préférez comme type d'activité durant le cours de français↑

41 PuEA13 : écoute un document sonore↓

42 PuEC : vous aimez écouter un document sonore ↑

42 PuEA13 : oui↓

43 PuEC : quels sont les thèmes que vous préférez entendre et aborder dans votre classe ↓ vous avez vu santé+ environnement+ nature+ ces thèmes là vous ont plu ↓ vous les avez aimés↑

43 PuEA13 : oui↓

44 PuEC : lequel le plus ↑

44 PuEA13 : les environnements↓

45 PuEC : l'environnement↑ et vous voulez aussi que B vous parle d'un autre thème qui ne figure pas dans les livres ↑

45 PuEA13 : oui↓

46 PuEC : lesquels ↑

46 PuEA13 : de la santé et de la ... ↓

47 PuEC : votre enseignante a parlé aujourd'hui de la santé ↑

47 PuEA13 : oui↓

48 PuEC : c'était intéressant↓ C'est un thème qu'elle a abordé+ y a-t-il un thème que vous voudriez qu'elle l'aborde ↑

48 PuEA13 : non↓

49 PuEC : en classe+ en général+ quelles sont les langues que vous entendez dans les cours ↑

49 PuEA13 : arabe↓

50 PuEC : les maths on les explique en arabe ↑les sciences en arabe ↑

50 PuEA13 : non en français↓

51 PuEC : tout le temps français↑ ou il y a quelques fois des mots arabes qui apparaissent ↑

51 PuEA13 : il y a des mots en arabe↓ un peu↓

52 PuEC : il y a mélange de langues ↑

52 PuEA13 : oui↓

53 PuEC : au cours de français+ j'ai remarqué qu'il y a des mélanges de langues parfois↑

53 PuEA13 : oui↓

54 PuEC : si vous ne comprenez pas un mot+ qu'est-ce que vous faites ↑

54 PuEA13 : je demande la traduction

55 PuEC : et Mme elle vous donne tout le temps la traduction↑

55 PuEA13 : oui ↓

56 PuEC : est-ce que vous mémorisez le mot en français pour que vous l'utilisiez une autre fois↑

56 PuEA13 : arabe↓

57 PuEC : vous utilisez après les mots arabes ↑

57 PuEA13 : oui↓

58 PuEC : vous n'essayez pas de mémoriser le mot qu'elle vous donne en français pour l'utiliser une autre fois ↑

58 PuEA13 : non↓

59 PuEC : pourquoi ↑ c'est plus facile de dire l'arabe ↑

59 PuEA13 : oui↓

60 PuEC : avez-vous as des notes de l'oral ↑

60 PuEA13 : oui

61 PuEC : quelle est votre note à l'oral ↑

61 PuEA13 : 23 sur 40

62 PuEC : est-ce que vous êtes content de votre note ↑ ou vous sentez que vous pourriez mieux faire ↑

62 PuEA13 : لا+ non j'ai content de ma note↓

63 PuEC : est-ce que 23 sur 40 reflète ton niveau ↑ êtes-vous satisfait de ce niveau-là ↑

63 PuEA13 : oui↓

64 PuEC : qu'est-ce qu'un bon élève à l'oral↑ à votre avis+ comment un bon élève qui a une très bonne note+ comment il doit être à l'oral ↑

64 PuEA13 : il va être↓ ... il va être bon en français et travailler beaucoup↓

65 PuEC : qu'est-ce qu'un très bon professeur maintenant de langues ↑

65 PuEA13 : ne parle pas en arabe + un peu ++ et seulement↓

66 PuEC : ah + par rapport à vous un bon prof c'est celui qui n'utilise pas autres langues que la langue d'enseignement+ ↑ la langue française↑ mais comment vous allez comprendre si parfois il y a un mot que vous n'avez pas pu comprendre ↑

66 PuEA13 : je demande↓

67 PuEC : donc+ un cours idéal de français doit se dérouler sans arabe par rapport à vous ↑ seulement c'est votre seule condition ↑ Il n'y a pas d'autres conditions ↑

67 PuEA13 : non↓

68 PuEC : par rapport à vous+ enfin+ quel est votre projet d'avenir ↑

68 PuEA13 : d'être un ...

69 PuEC : vous voulez devenir capitaine↓++ comme j'ai entendu durant votre cours de français↑ vous allez continuer vos études si vous allez devenir un officier dans l'armée libanaise↑ vous allez choisir le français+ ou l'anglais comme langue à l'université ↑

69 PuEA13 : français↓

70 PuEC : et si après plusieurs années+ vous allez vous marier et avoir des enfants+ vous allez préférer pour vos enfants quelle langue d'enseignement↑

70 PuEA13 : français↓

71 PuEC : le français c'est votre premier choix↑

71 PuEA13 : oui↓

72 PuEC : merci bien A13+ bonne journée↓

72 PuEA13 : merci↓

Entretien 7 : Avec l'apprenant 17 du secteur public PuEA17.

1 PuEC: bonjour A18⁵³+ j'ai quelques questions à te demander↓ tu préfères que je te les demande en français ou en arabe ↑

1 PuEA17 : en français↓

2 PuEC: si tu peux en français+ ca sera très bien mais si tu trouves des difficultés tu peux utiliser l'arabe quand tu veux↓ d'accord ↑ bon + comment tu t'appelles ↑

2 PuEA17 : A18↓

3 PuEC: quel âge as-tu ↑

3 PuEA17 : 13ans↓

4 PuEC: d'où viens-tu ↑

4 PuEA17 : Menyé⁵⁴↓

5 PuEC: Menyé↓ ici c'est à coté ↑ tu as étudié dans cette école depuis longtemps ↑

5 PuEA17 : non+ c'est ma première année↓

6 PuEC: où tu as étudié au cycle primaire ↑ dans quelle école ↑

6 PuEA17 : collège national⁵⁵↓

7 PuEC: c'est une école privée ↑

7 PuEA17 : oui↓

8 PuEC: Et tu es venu ici en quelle classe ↑ Cette année ↑ C'est ta première année ici↓

8 PuEA17 : oui↓

9 PuEC: tu as aimé l'école ↑

9 PuEA17 : oui↓

10 PuEC: depuis quand tu fais le français ↑

10 PuEA17 : quand j'étais petit↓

11 PuEC: depuis ta première année à l'école ↑

11 PuEA17 : oui↓

12 PuEC: est-ce qu'il y a quelqu'un + qui te parle en français à la maison ↑

12 PuEA17 : moi seul↓ moi seul↓

13 PuEC: toi seul↓ ta maman ↑ ton père ↑ ta sœur ↑

13 PuEA17 : non + il ne sait pas↓

14 PuEC: tout le monde ne sait pas↓

14 PuEA17 : seulement mon frère mais il est en EB4↓

⁵³ Le prénom de l'apprenant.

⁵⁴ Ville au nord du Liban.

⁵⁵ École musulmane privée dans la région.

15 PuEC: ta maman qu'est-ce qu'elle travaille ↑

15 PuEA17 : rien

16 PuEC: à la maison↓ ton papa ↑

16 PuEA17 : حداد سيارات **forgeron d'automobiles**

17 PuEC: ah + il travaille dans les voitures↓ Toi tu es l'ainé ↑

17 PuEA17 : oui↓

18 PuEC: quelles autres langues tu as rencontré dans ta vie+ autres que le français ↑

18 PuEA17 : anglais et arabe↓

19 PuEC: quand est - ce que tu as commencé à l'apprendre+ l'anglais ↑

19 PuEA17 : cette année+ non+ non+ avant+ en EB6↓

20 PuEC: Ah ! + au collège vous commencez en EB6↓ tu as aimé cette langue ↑

20 PuEA17 : oui↓

21 PuEC: est-ce que tu as rencontré des personnes qui parlent français ↑

21 PuEA17 : non↓

22 PuEC: personne↓

22 PuEA17 : ma tante↓

23 PuEC: pourquoi ↑

23 PuEA17 : mais elle est mariée↓

24 PuEC: elle est mariée ↑ elle est loin ↑ elle sait parler le français+ couramment ↑

24 PuEA17 : oui↓

25 PuEC: pourquoi ↑

25 PuEA17 : car elle est une maitresse↓

26 PuEC: de langue française ↑

26 PuEA17 : chimie↓

27 PuEC: Ah ! +elle enseigne la chimie donc elle sait parler le français↓ est-ce qu'il y a d'autres personnes↑

27 PuEA17 : non↓

28 PuEC: quand elle vient chez toi tu parles avec elle en français ou parfois quelques mots↑

28 PuEA17 : quelques mots↓

29 PuEC: est-ce que tu lis des livres français+ des romans ↑

29 PuEA17 : non↓

30 PuEC: tu aimes entendre de la musique ↑

30 PuEA17 : oui↓

31 PuEC: tu écris tes SMS en français ↑

31 PuEA17 : oui↓ parfois ↓

32 PuEC: parfois↓ est-ce que les personnes à qui tu envoies un message vont comprendre ton français ↑

32 PuEA17 : non↓

33 PuEC: quand alors tu utilises le français ↑

33 PuEA17 : seulement pour ma tante↓

34 PuEC : est-ce que tu aimes les cours de français ici ↑

34 PuEA17 : oui↓

35 PuEC: pourquoi ↑

35 PuEA17 : madame B c'est bien+ et la langue française+ j'aime↓

36 PuEC: tu aimes la langue↓ est-ce que tu aimes parler en français durant les cours ↑

36 PuEA17 : oui↓

37 PuEC: c'est ce que j'ai remarqué↓ quelles sont les activités que tu préfères ↑ L'oral ou l'écrit ↑

37 PuEA17 : l'oral et l'écrit↓

38 PuEC: les deux↓ qu'est-ce que tu n'aimes pas durant les cours de français↑

38 PuEA17 : rien↓

39 PuEC: tu aimes tout ↑ quel type d'activités tu préfères ↑ est-ce que tu préfères visionner un film+ ou entendre une chanson+ lire une image ↑

39 PuEA17 : tout↓

40 PuEC: tout↓ beaucoup plus que l'arabe ↑ toi tu es intéressé à la langue française ↑

40 PuEA17 : oui ↓

41 PuEC : quels sont les thèmes que tu préfères aborder en classe d'EB7 ↑ moi j'ai vu que vous avez vu avec Mme B+ plusieurs thèmes : l'environnement+ la nature+ l'adolescence+ la santé et le sport↓ quel thème tu as beaucoup aimé ↑

41 PuEA17 : tous↓

42 PuEC: bon et est-ce qu'il y a un thème qui t'intéresse et tu veux que Mme M en parle ↑

42 PuEA17 : شو ما قالت بفهم عليا **je comprends tout ce qu'elle dit**

43 PuEC: oui mais est-ce qu'il y a un thème qui t'intéresse⁵⁶ ↑ في موضوع بتحب تحكي لكن عنو؟

43 PuEA17 : non↓

44 PuEC: quelles sont les langues que tu entends en classe ↑

44 PuEA17 : français et arabe et seulement Jeudi+ l'anglais↓

45 PuEC: les profs qui enseignent les sciences et les maths+ utilisent-ils tout le temps le français en expliquant+ ou parfois ↑

45 PuEA17 : parfois↓

46 PuEC: durant les cours de langue française je vois un mélange de langues↓ S'il y a un mot que tu n'as pas compris qu'est-ce que tu fais+ qu'est-ce que tu dis à Mme Bernadette ↑

46 PuEA17 : لحد هلق فاهم كل شي↓ **jusqu'à maintenant j'ai tout compris**

47 PuEC: tu essaies mais si c'était très difficile+ tu demandes le sens en arabe+ ou tu préfères que ça soit tout en français ↑

47 PuEA17 : tout en français↓

48 PuEC: tu as une note pour l'oral + lecture+ poèmes...

48 PuEA17 : oui

⁵⁶ Ici je suis passée à l'arabe, j'ai traduit la phrase, remarquant que l'apprenant n'a pas pu saisir le sens.

49 PuEC: tu es content de ta note ↑

49 PuEA17 : oui↓

50 PuEC: qu'est-ce qu'un bon élève à l'oral ↑ comment il doit être ↑

50 PuEA17 : content+ bien en français↓

51 PuEC: si toi tu es un prof et tu vas mettre une très bonne note à l'élève+ comment il doit être ↑

51 PuEA17 : sait tout↓

52 PuEC: il sait tout↓ est-ce que ta note de l'oral reflète ton niveau ↑

52 PuEA17 : je ne sais pas↓

53 PuEC: qu'est-ce qu'un très bon professeur de langue ↑

53 PuEA17 : Mme B↓

54 PuEC: Tu la vois comme une idéale↓ pourquoi ↑

54 PuEA17 : car elle est bien et متفاهمة معنا يعني↓ **c'est-à-dire elle est compréhensive avec nous**

55 PuEC: elle vous comprend↓+ imagine un cours idéal de français comment il doit être ↑ comment il doit se dérouler+ se passer ↑

55 PuEA17 : ما فهمت كيف يعني؟ **je n'ai pas compris**

56 PuEC: كيف ممكن تكون افضل ساعة فرنسي؟ كيف بتكون؟ **comment le cours idéal de français doit être** ↑ Comment il doit se dérouler+ se passer ↑

56 PuEA17 : كل الساعات مناج؟ مع مدام كتير مبسوط فين↓ كل الساعات مناج↓ **tous les cours sont bien+ on est très content avec Mme B+ tous les cours sont bien**↓

57 PuEC: par rapport à toi+ quel est ton projet d'avenir ↑

57 PuEA17 : un médecin ++ des oS↓+++ **os** عضم

58 PuEC: un médecin ↑ orthopédiste+ c'est-à-dire↓ est-ce que tu vas faire tes études en français ou en anglais ↑

58 PuEA17 : non en français et en anglais↓

59 PuEC: les deux ↑ si tu vas choisir une+ quelle langue tu choisiras ↑

59 PuEA17 : le français↓

60 PuEC: le français↓ bon↓ si après tu auras des enfants+ quelle langue tu vas choisir pour eux ↑

60 PuEA17 : الللي هني بيحبوا **ce qu'ils aiment**↓

61 PuEC: Ah ce qu'ils préfèrent↓ Toi tu ne veux pas imposer une langue ↑

61 PuEA17 : non↓

62 PuEC: bon merci A18 ↓ merci bien et bonne journée↓

62PuEA17 : merci.

Entretien 8 : Avec l'apprenant 19 du secteur public PuEA19

1 PuEC: Bonjour

1 PuEA19 : bonjour

2PuEC: bonjour+ **vous préférez que je vous parle en arabe ou en français** ↑

2 PuEA19 : **en arabe**

3 PuEC: **je veux vous demander quelques questions concernant le français + mais avant + je veux faire votre connaissance+ comment vous vous appelez** ↑

3 PuEA19 : **A19**↓

4 PuEC: **d'où vous venez** ↑

4 PuEA19 : **de Adweh**↓

5 PuEC: **quel âge avez-vous** ↑

5 PuEA19 : **13 ans**↓

6 PuEC: **depuis quand vous apprenez le français** ↑

6 PuEA19 : **depuis la classe EB1**

7 PuEC: **vous êtes depuis la maternelle ici+ dans cette école** ↑

7 PuEA19 : **oui**↓

8 PuEC: **mais je crois qu'il y a école dans votre village+ pourquoi vous êtes ici** ↑

8 PuEA19 : **parce que mes parents veulent que j'apprenne ici dans cette école parce qu'ils étaient apprenants dans cette école**

9 PuEC: **quelles langues vous connaissez autre que le français et l'arabe** ↑

9 PuEA19 : **je sais un peu l'anglais+ c'est le début de notre apprentissage+ c'est la première année**↓

10 PuEC : **vous parlez français avec quelqu'un hors de l'école** ↑

10 PuEA19 : **pas beaucoup**↓

11 PuEC: **pourquoi** ↑

11 PuEA19 : **parce que je ne sais pas parler français+ je parle parfois français mais je ne sais pas très bien parler et je passe à l'arabe**↓

12 PuEC: **qui vous comprend en français** ↑

12 PuEA19 : **Certaines personnes**↓

13 PuEC: **comme qui** ↑

13 PuEA19 : **ma cousine et**

14 PuEC: **des apprenants à l'école** ↑

14 PuEA19 : **oui** ↓

15 PuEC: **vos parents ne parlent pas le français** ↑

15 PuEA19 : **non+ pas beaucoup**

16 PuEC: **et vos voisins+ les membres de votre famille+ dans votre village** ↑↑

16 PuEA19 : **non**↓

17 PuEC: **lisez-vous en français** ↑

17 PuEA19 : **oui**

18 PuEC: **comme quoi** ↑↑

18 PuEA19 : **moi ... nous ne pouvons pas acheter des histoires en français+ mes petits frères et sœurs+ ont des manuels scolaires français+ + je les prends et je lis dans ces livres+ parfois de ma cousine aussi+ +des livres de la classe brevet**↓

19 PuEC: **des manuels scolaires alors+ non des histoires ou romans** ↑

19 PuEA19 : **si ma tante+ elle possède des romans j'apporte de chez elle**↓

20 PuEC: **vous aimez lire des romans français** ↑

20 PuEA19 : **oui et beaucoup** ↓

21 PuEC: **si quelqu'un vous achète des romans français+ vous les lirez** ↑↑

21 PuEA19 : **oui surement**

22 PuEC: **naviguez- vous sur l'internet** ↑ **vous utilisez** l'ordinateur ↑ *computer*⁵⁷ ↑

22 PuEA19 : **oui+ je sais mais on n'a pas d'ordinateur** ↓

23 PuEC: **si vous avez une recherche à faire ou si vous voulez utiliser l'ordinateur+ que faites-vous** ↑

23 PuEA19 : **je vais chez ma tante+ elle a à la maison**

24 PuEC: **savez-vous naviguer sur l'internet** ↑

24 PuEA19 : **non pas beaucoup**

25 PuEC: **vous entendez parler le français** ↑

25 PuEA19 : **mmm**

26 PuEC: **à la télévision** ↑

26 PuEA19: **oui à la télévision+ il y a une publicité en langue française+ j'aime l'écouter**

27 PuEC : **vous vous rappelez c'est quoi** ↑

27 PuEA19 : **ça fait bien longtemps que je n'en ai pas écouté** ↓

28 PuEC : **vous aimez suivre la publicité française donc** ↑

28 PuEA19 : **oui**

29 PuEC : **vous écoutez des chansons françaises** ↑

29 PuEA19 : **je n'en n'écoute pas tellement+ je n'en ai pas beaucoup**

30 PuEC: **vous aimez assister aux cours de français** ↑

30 PuEA19 : **oui+ j'aime**

31 PuEC: **pourquoi** ↑

31 PuEA19: **car premièrement+ la prof de français est très attentionnée à notre écoute et elle est compétente+ et moi j'aime la période de français ++ car je comprends très bien le français pendant cette période** ↓

32 PuEC: **vous aimez parler le français pendant sa période** ↑

32 PuEA19 : **oui+ beaucoup** ↓

33 PuEC: **et quelle activité+ en particulier+ aimez-vous pratiquer pendant la période de Français l'oral+ l'écrit+ un film** ↑ **si une fois elle vous montre un film** ↑

33 PuEA19 : **l'oral** ↓

34 PuEC: **l'oral** ↑ **pourquoi** ↑

34 PuEA19 : **parce que l'oral je l'écoute+ ça m'aide à devenir forte à l'oral+ et si je l'entends quelque part+ je peux le comprendre** ↓

35 PuEC: **Ah ! vous+ vous préférez l'oral+ vous aimez lire ou par exemple observer une illustration et entamer une discussion+ quel genre de travail aimez-vous faire avec Madame B** ↑

⁵⁷ Pour désigner l'ordinateur, nous avons utilisé son correspondant en anglais lors de l'entretien parce qu'il est le plus utilisé au Liban.

35 PuEA19 : **j'aime travailler avec un texte+ par exemple+ parfois un texte sur la nature+ d'autres fois sur notre maison où l'on en fait une description+ et j'aime aussi quand elle nous donne une illustration et qu'il faut la décrire ↓**

36 PuEC: **et le document sonore+ si elle vous fait passer une cassette vous aimez ↑**
36 PuEA19 : **oui+ j'aime↓**

37 PuEC: **avez-vous fait une fois une recherche et l'avez-vous exposée oralement+ vous en faites ↑ oralement ↑**
37 PuEA19 : **une recherche ↑**

38 PuEC: **vous ne faites pas de recherche que vous exposez oralement↑**
38 PuEA19 : **non ↓**

39 PuEC: **quels sujets aimez-vous travailler ou discuter avec madame B ↑**
39 PuEA19 : **ceux en rapport avec la nature↓**

40 PuEC: **Pourquoi ↑**
40 PuEA19 : **Parce que la nature contient tous les éléments+ je peux m'exprimer et je peux écrire sur tout ce qui s'y rapporte+ tout ce qui m'entoure s'y rapporte également ↓**

41 PuEC: **vous aimez surtout la nature et hormis la nature+ quels autres sujets ↑**
41 PuEA19 : **ma maison↓**

42 PuEC: **vous aimez décrire votre maison ++ en général+ en classe+ quelle langue on emploie↑ par exemple+ le prof de langue arabe+ quelle langue emploie-t-il la langue classique ou parlée ↑**
42 PuEA19 : **parfois elle utilise la langue classique et mes amis la langue parlée↓**

43 PuEC: **et elle qu'est-ce qu'elle fait ↑**
43 PuEA19 : **elle+ elle nous demande de parler l'arabe classique à l'école ↓**

44 PuEC : **et pendant les périodes de maths et de sciences+ quelle langue les profs emploient-ils ↑**
44 PuEA19 : **la langue française↓**

45 PuEC: **ils emploient la langue française tout le temps où ils emploient un peu l'arabe ↑**
45 PuEA19: **si+ par exemple+ on ne comprend pas+ le prof nous le réexplique↓**

46 PuEC: **si pendant la période de Madame B vous ne comprenez pas un mot en français et vous lui en demandez le sens+ elle vous l'explique en arabe ↑**
46 PuEA19 : **oui elle nous l'explique en arabe↓**

47 PuE19C : **et quand vous êtes incapable de communiquer+ vous parlez en arabe ↑**
47 PuEA19 : **oui↓**

48 PuEC: **et vous n'essayez plus de reprendre la tournure en français ↑**
48 PuEA19 : **oui+ nous le faisons + elle nous explique comment on le dit en français ↓**

49 PuEC: **et vous reprenez après elle ↑**
49 PuEA19 : **oui↓**

50 PuEC: **vous êtes noté pour l'oral ↑**
50 PuEA19 : **pour l'oral+ je ne sais pas+ oui une fois nous avons fait une récitation orale+ la prof nous a récité sur la pollution+ sur comment on... et nous avons fait une petite récitation↓**

51 PuEC: **vous avez fait une petite récitation ↑ et vous+ vous avez eu une bonne note ↑**
51 PuEA19 : **oui ↓**

52 PuEC: **vous pensez que vous méritez cette note** ↑

52 PuEA19 : **oui+ je la mérite**↓

53PuEC: **à votre avis+ comment un élève brillant peut-il être à l'oral+ comment fait-il** ↑ **vous+ vous êtes bonne à l'oral+ vous êtes bonne** ↑ **moyenne** ↑

53PuEA19 : **parfois je décroche la moyenne**↓

54 PuEC : **quand l'élève est-il très bon à l'oral** ↑

54 PuEA19 : **il doit écouter et comprendre ce qu'on lui dit+ il doit se concentrer et pendant la composition+ il ne doit pas paniquer. Parfois je le suis.**

55 PuEC : **c'est pourquoi vous décrochez des notes moyennes et qu'est-ce qui vous manque pour obtenir la meilleure note** ↑

55 PuEA19 : **j'oublie+ mon problème+ c'est que j'oublie**

56 PuEC : **vous oubliez+ mais vous aimeriez bien être une élève distinguée en langue française** ↑

56 PuEA19 : **J'aime bien**

57 PuEC: **que devrez-vous faire** ↑

57 PuEA19 : **je dois faire attention à l'explication du prof +et je ne dois pas bavarder avec mes amis +et je dois bien comprendre la leçon et la reprendre à la maison+ ainsi+ je peux devenir une élève brillante**

58 PuEC: **à votre avis+ la note que vous avez eue+ révèle-t-elle votre niveau** ↑

58 PuEA19 : **non+ pas tout à fait**

59 PuEC: **vous aimeriez bien être la meilleure** ↑

59 PuEA19 : **oui**↓

60 PuEC : **à votre avis+ quand on considère qu'un prof est capable et très compétent en langue française+ comment devrait-il se comporter** ↑

60 PuEA19 : **premièrement+ il doit garder son calme avec les élèves+ il doit complètement savoir les attirer+ bien leur expliquer les notions+ et si par exemple+ je n'ai pas compris la leçon qu'il me la reprenne+ ainsi+ dans les deux cas+ je préfère qu'il soit tolérant avec ses élèves**↓

61 PuEC: **à votre avis+ comment évaluez-vous une période agréable et impeccable de langue française+ quand+ pour vous+ la période est-elle intéressante** ↑

61 PuEA19 : **quand la leçon est bien expliquée**↓

62 PuEC : **la prof+ est-elle parfois plutôt sévère à votre égard** ↑

62 PuEA19 : **non+ ce n'est pas son cas+ il faut qu'elle nous donne des leçons faciles+ et qu'elle nous les explique avant de passer à l'exécution et qu'elle soit calme**↓

63 PuEC : **les profs des autres matières sont - ils sévères** ↑

63 PuEA19 : **un peu**↓

64 PuEC : **comment sont-ils sévères+ ils crient** ↑

64 PuEA19 : **par exemple+ ils adressent des reproches et des remarques aux élèves quand ils ne font pas attention aux explications+ quand ils sont distraits**↓

65 PuEC : **ce n'est pas grave s'ils sont sévères de cette façon**↑

65 PuEA19 : **non**↓

66 PuEC: **savez-vous déjà quelles études vous allez poursuivre plus tard** ↑
66 PuEA19 : **oui+ je ferai la langue française+**

67 PuEC: **la langue française+ pourquoi** ↑
67 PuEA19 : **depuis que j'étais à la maternelle + et je voulais étudier la langue française+ j'aime cette langue** ↓

68 PuEC : **et tes enfants plus tard+ vous leur choisirez d'apprendre le français ou l'anglais** ↑
68 : **le français certainement**

69 PuEC: **je vous félicite et courage pour vos études + merci beaucoup.**
69 PuEA19 : **de rien**

Entretien 9 : Avec l'apprenant A20 de l'école publique PuEA20.

1PuEC : **Bonjour A20+ je vais te poser quelques questions en arabe car tes amis ont préféré que je les leur pose en arabe ++ A20+ tu viens de quel village** ↑
1 PuEA20 : **de Merkabta**

2 PuEC : **quel âge as-tu** ↑
2 PuEA20 : **13 ans** ↓

3PuEC : **depuis quand apprends-tu le français** ↑
3PuEA20 : **depuis que j'étais petite** ↓

4 PuEC : **c'est à dire depuis quelle année** ↑
4 PuEA20 : **depuis le petit jardin** ↓

5 PuEC : **quelle langue tu pratiques avec le français et l'arabe** ↑
5 PuEA20 : **maths et...**

6 PuEC : **les langues+ langue comme l'anglais** ↑
6 PuEA20 : **l'anglais+ non je ne sais pas encore un peu** ↓

7 PuEC : **c'est votre première année d'anglais+ tu connais quelqu'un qui parle français dans ton entourage** ↑
7PuEC : **non** ↓

8 PuEC : **personne ne parle le français** ↑
8 PuEA20 : **quelques-uns** ↓

9 PuEC : **comme qui** ↑
9 PuEA20 : **certains de mes parents** ↓

10 PuEC : **ils parlent le français ↑ qu'est-ce qu'ils disent...+ lesquels de tes parents ↑ et que disent-ils** ↑
10 PuEa20 : **mes cousins** ↓

11 PuEC : **ils savent quelques mots comme bonjour+ au revoir+ merci+ ou bien ils disent des phrases** ↑
11PuEA20 : **si je leur parle + ils répondent par des phrases** ↓

12 PuEC : **si tu leur parles+ tu leur parles le français** ↑
12 PuA20 : **oui** ↓

13 PuEC : **et quand ↑ dans quelle situation** ↑

13 PuEA20 : **quand je vais chez eux**↓

14 PuEC : **vous vous parlez** ↑ **Vous vous échangez quelques phrases** ↑ **ils comprennent ce que tu dis** ↑

14 PuEA20 : **oui** ↑

15 PuEC : **où font-ils leurs études**↑

15 PuEA20 : **dans une école privée**↓

16 PuEC : **dans une école privée** ↑ **Où** ↑

16 PuEA20 : **Tripoli**↓

17 PuEC : **tu lis des livres français** ↑ **et qu'est-ce que tu lis** ↑

17 PuEA20 : **Je lis des textes de lecture**↓

18 PuEC : **tu ne lis pas de contes** ↑

18 PuEA20 : **si** ↓

19 PuEC : **tu lis des contes d'où** ↑

19 PuEA20 : **à la maison**↓

20 PuEC : **quels contes tu as lus** ↑ **tu te rappelles le titre d'un livre+ d'une histoire que tu as lue** ↑

20 PuEA20 : **non+ eh+ j'ai oublié**↓

21 PuEC : **tu écoutes des chansons françaises par exemple** ↑

21 PuEA20 : **oui**↓

22 PuEC : **tu aimes écouter des chansons. Bien. Certaines publicités françaises attirent-elles ton attention** ↑

22 PuEA20 : **j'en vois à la télévision**↓

23 PuEC : **tu aimes la période de français**↑

23 PuEA20 : **oui**↓

24 PuEC : **pourquoi** ↑

24 PuEA20 : **j'aime beaucoup le français parce que la prof est très gentille avec nous**↓

25 PuEC : **elle est très gentille** ↑ **comment** ↑ **je ne comprends pas**↑

25 PuEA20 : **elle nous explique des leçons+ je comprends ce qu'elle fait et tout**

26 PuEC : **quelle activité tu aimes le plus pendant le cours de français** ↑. ...

26 PuEA20 : **l'activité écrit**

27 PuEC : **plus que l'arale** ↑

27 PuEA20 : **oui**

28 PuEC : **pourquoi** ↑

28 PuEA20 : **je sens que je comprends plus à l'écrit**↓

29 PuEC : **à l'oral qu'est-ce que tu préfères** ↑ **regarder un film** ↑ **écouter un document ou une chanson** ↑

29 PuEA20 : **un document plus qu'une chanson**↓

30 PuEC : **quels sujets aimerais-tu que Madame Bernadette traite pendant les cours de français** ↑

30 PuEA20 : **eh eh ...la nature**↓

31 PuEC : **les sujets comme la nature+ la famille ou autre chose** ↑

31 PuEA20 : **le portrait**

32 PuEC : **quelle langue les profs utilisent-t-ils en classent pour les maths+ les sciences+ la physique+ et la chimie** ↑

32 PuEA20 : **le français** ↓

33 PuEC : **tout le temps** ↑

33 PuEA20 : **non+ un peu**

34 PuEC : **pendant la période de français+ quand tu ne comprends pas un mot en français+ qu'est-ce qu'on utilise le français ou l'arabe** ↑

34 PuEA20 : **si je ne comprends pas en français + je lui en demande l'explication** ↓

35 PuEC : **tu lui demandes en arabe ou en français**

35 PuEC : **ça dépend si c'est l'arabe** ↑ + **j'utilise l'arabe et le français** ↑ **pour le français** ↓

36 PuEC : **si c'est la prof de français+ quelle langue utilises-tu pour t'exprimer** ↑

36 PuEA20 : **je lui dis +que ce mot français je ne l'ai pas compris** ↓

37 PuEC : **tu lui poses la question en arabe et elle te répond en arabe** ↑

37 PuEA20 : **oui** ↓

38 PuEC : **et toi** ↑ + **tu préfères qu'elle explique en français ou en arabe** ↑

38 PuEA20 : **en français** ↓

39 PuEC : **et si tu ne comprends pas** ↑

39 PuEA20 : **je lui demande en arabe** ↓

40 PuEC : **tu as des notes à l'oral** ↑

40 PuEA20 : **oui** ↓

41 PuEC : **tu en es satisfaite** ↑

41 PuEA20 : **oui** ↓

42 PuEC : **parmi les meilleures notes** ↑

42 PuEA20 : **oui** ↓

43 PuEC : **tu penses que tu es bien évalué** ↑

43 PuEA20 : **oui** ↓

44 PuEC : **à ton avis+ quand on dit qu'un élève est excellent à l'oral+ qu'est-ce que cela te dit** ↑ **comment le conçois-tu** ↑

44 PuEA20 : **qu'il réponde à toutes les questions et qu'il réussisse ses évaluations+ qu'il se concentre pendant le cours** ↓

45 PuEC : **c'est ce que tu fais** ↑

45 PuEA20 : **oui** ↓

46 PuEC : **à ton avis + comment un prof peut-il être compétent en langue** ↑

46 PuEA20 : **qu'il aime son élève et quand il explique l'élève doit comprendre** ↓

47 PuEC : **et toi+ tu sais déjà ce que tu vas faire dans l'avenir quelles études tu poursuivras** ↑ **et dans quelle université** ↑

47 PuEA20 : **non+ je n'ai aucune idée+ je vais être infirmière** ↓

48 PuEC : **si tu vas poursuivre des études en l'infirmierie+ tu les feras en français ou en anglais** ↑

48 PuEA20 : **en langue française**

49 PuEC : **quand tu te marieras et que tu auras des enfants tu leur choisiras l'anglais ↑ Ou autre langue ↑**
49 PuEA20 : le français

50 PuEC : merci bien↓

ANNEXE 2 CORPUS 2 : Les 9 entretiens semi-directifs effectués au secteur privé

Entretien 1 : Avec le directeur de l'école privée PrED

1 PrEC : Bon mon directeur⁵⁸ vous savez que moi je m'intéresse à l'enseignement des langues et je suis ici + pour que vous puissiez m'aider si vous pourriez à mieux connaître + ce qui ce passe de ce point de vue dans votre établissement ++ je vais commencer par des questions un peu personnelles ++ quelles langues parlez- vous↑

1 PrED: moi +donc ↓ outre l'arabe langue maternelle c'est ++ je pratique très bien disons l'anglais avec le français qui est aussi ma langue de spécialisation↓

2 PrEC : comment les avez-vous apprises ↑

2 PrED: c'est l'école+ c'est vrai mais aussi + c'est des efforts personnels je puis dire les lectures et aussi les chansons+ lecture et chanson ↓

3 PrEC : alors+ vous avez suivi le chemin de l'oral ↓

3 PrED: l'oral essentiellement+l'oral essentiellement ↓

4 PrEC : vous étiez dans quelle école ↑

4 PrED: chez les Frères de Tripoli⁵⁹ avant la guerre et puis les 2 dernières années après donc la guerre civile+ à Zgharta↓

5 PrEC : quelle langue utilisez- vous avec les parents↑

5 PrED: l'arabe la plupart des fois↓ rarement le français↓

6 PrEC : dans les entretiens individuels ↑

6 PrED: ça dépend donc des personnes↓ Si c'est des personnes francophones qui ignorent l'arabe c'est le français essentiellement↓

7 PrEC : dans les réunions officielles et collectives des parents ↑

7 PrED: c'est surtout l'arabe↓

8 PrEC : avec les réunions des profs↑

8 PrED: ça dépend aussi donc de l'auditoire s'il y a des personnes qui ne comprennent pas l'arabe tout se déroule en français↓ s'il y a un frère⁶⁰ par exemple frère Jaime⁶¹ que vous connaissez très bien↓

9 PrEC : avec les élèves lors des célébrations↑

9 PrED: c'est les deux+ mais ça dépend+ si c'est rien que des élèves et aussi s'il y a donc des personnes qui ne sont pas arabophones+ c'est le français maintenant + s'il y a des parents ou non+ en général je commence par un petit mot en français puis je reprends en arabe↓

⁵⁸ J'ai utilisé « mon directeur » parce qu'il est mon directeur à l'école privée et il était mon coordinateur quand j'enseignais les classes complémentaires dans la même école.

⁵⁹ Collège De La Salle était à Tripoli après la guerre civile, ce collège a fermé ses portes et fut installé à zgharta, ce collège constitue notre terrain, le directeur de ce collège y était apprenant.

⁶⁰ « Frère » est le titre qu'on attribue au religieux qui fait partie de la mission religieuse ayant le nom Les frères De La Salle dont le fondateur est Sain Jean Baptiste De La Salle.

⁶¹ Frère Jaime, directeur des études, il est espagnol et parle le français couramment et l'utilise à l'école, il ne sait pas parler l'arabe.

10 PrEC : quelles langues sont parlées dans l'établissement ici↑

10 PrED: arabe français et anglais↓ surtout l'arabe↓ dans les petites classes enfin jusqu'à EB6 le français est pratiqué obligatoirement même sur les cours mais je sais que ce n'est pas à 100% respecté↓

11 PrEC : durant les périodes d'arabe est ce que c'est l'arabe dialectal ou littéraire↑

11 PrED: oui littéraire↓ on a donc imposé que ça soit ainsi+ l'arabe littéraire ↓

12 PrEC : quelles sont+ à votre avis les langues utilisées+ pendant les cours arabe+ français ou anglais↑

12 PrED: le français essentiellement+ essentiellement le français+ mais je dois avouer+ il y a donc le recours parfois quand il s'agit d'une terminologie un peu barbare+ un peu difficile↓ il y a quand même + quelques traductions et même on a fait un choix dans certaines classes de faire de l'étude comparée + donc surtout des notions temporelles+ les trucs qui peuvent être vraiment utiles↓

13 PrEC : et maintenant il va avoir la didactique convergente⁶²↓ on va essayer de préparer le même thème en français et en arabe mais pas l'anglais ↑

13 PrED: pendant le cours d'anglais+ c'est surtout l'anglais parce que les élèves à des stades un peu disons débutants ou intermédiaires ils ne sont pas encore vraiment capables de faire la transition entre les 2↓

14 PrEC : vous personnellement qu'est - ce que vous préférez↑

14 PrED: moi je voudrais que ça soit les langues d'apprentissage qui soit le plus utilisé+ mais je ne vois pas d'inconvénient que ça soit parfois donc l'étude comparée entre les deux↓

15 PrEC : moi je me rappelle très bien quand vous étiez ici coordinateur quand je suis venue ici + comment vous m'avez enseigné la temporalité↓

15 PrED: pour la temporalité essentiellement +moi je dis qu'il y a ce qu'on appelle les automatismes يعني + **c'est-à-dire** + l'élève avant d'arriver à son école il sait déjà donc dire dans sa langue maternelle pour nous ici + en l'occurrence c'est l'arabe+ *ok d'accord* + je veux bien mais ++ même pour un anglais ou un français ou un chinois qui veut apprendre une autre langue+ il se débrouille + donc très bien sans savoir la métalangue + ce qu'on appelle la grammaire disons↓+ donc s'il a déjà des mécanismes ce qu'on appelle dans sa langue maternelle pourquoi ne pas en profiter ↑ peut-être parce que j'ai suivi quand même une formation consistante pour le français langue étrangère

16 PrEC : où vous avez assisté à cette formation ↑

16 PrED: c'était ma 1ere formation en France ↓ je crois + que c'était à St Etienne↑ pendant 2 mois c'était l'option FLE↓

17 PrEC : si par exemple vous étiez en train de passer devant une classe et vous avez entendu un mot arabe durant une période de Maths ou de français qu'est-ce que vous faites ↑

17 PrED: il m'arrive très souvent de m'arrêter et de faire un petit signe au professeur↓ Il m'arrive très souvent+ c'est pas tout le temps ça dépend donc là aussi je sais pas que je ferme les yeux que mais je me dis+ parce que j'ai suivi avant de près cette affaire pour voir pourquoi ↑ et j'ai senti qu'il fallait parfois ...+ il y a quand même des niveaux tellement hétérogènes il y a quand même je dirai quelques préoccupations qui peuvent passer avant l'usage surtout dans des classes pas de langues mais des disciplines qui doivent être en français parfois je ferme les yeux+ mais il m'arrive très souvent de m'arrêter et de rebrousser un peu chemin faire quelques pas en arrière et faire un petit signe + français↓

18 PrEC : est-ce que les enseignants sont d'accord ↑

18 PrED: il n'y a pas de résistance dans ce sens mais c'est la loi de la facilité souvent pour eux+ pour tout le monde c'est plus facile+ plus pratique de s'exprimer et d'expliquer en arabe↓ souvent ils vous disent oui+ oui+ on veut bien on fait d'effort mais cependant pour que tout le monde puisse comprendre+ c'est le prétexte que tout le monde avance finalement↓

⁶² Pour les écoles des frères ou les collèges de la salle, il y a un bureau pédagogique qui est responsable de toutes les disciplines et qui assure un suivi et un soutien pour tous les enseignants de ces établissements, et la didactique convergente était lancée comme projet pour l'année scolaire 2013/ 2014.

19 PrEC : est-ce que les élèves sont- ils intéressés par les langues ↑

19 PrED: jusqu'à la 6^e et là c'est un phénomène de culture et de civilisation jusqu'à la 6^e ils veulent bien et ils sont vraiment très chauds et franchement+ je les écoute qui parlent tout le temps en français avec leurs fautes assez souvent donc remarquées↓ mais à partir de la 6^e quand ils ont donc déjà 12 ans on remarque un phénomène inverse↓

20 PrEC : c'est la classe EB7 ↑

20 PrED: oui+ pour eux je dirais le français ESSENTIELLEMENT le français et l'anglais peut être un peu moins ↓c'est plutôt un peu+ je veux employer un terme je ne sais ++ féminisant peut être↓ pour eux le français+ ça dépasse un peu le cadre de l'école+ c'est la langue des salons donc c'est les dames un peu snob+ peut être+ ils n'osent plus↓ je crois qu'il y a quelques-uns + qui parlent en petit groupe à l'écart dans des apartés ils parlent le français ou l'anglais↓ je les bien senti parfois+ mais quand il y a un public plus large+ ils n'osent plus+ le regard des autres le détermine↓

21 PrEC : surtout le français peut- être ils passent à l'anglais↑

21 PrED: avec l'anglais+ ils n'ont pas cette appréhension+ ils ne craignent pas le regard des autres+ l'anglais+ c'est aussi pour eux le contraire donc un phénomène de reconnaissance+ ils ont les connaissances+ ils ont le niveau↓ pour le français+ il y a le regard plutôt négatif au moins c'est comme ça qu'ils le pressentent et ils le disent souvent↓ c'est les filles qui parlent français+ c'est les filles+ donc ces questions d'amour+ de chansons+ ils n'ont pas le courage↓

22 PrEC : bon↓ comment faire pour qu'ils le soient davantage+ à votre avis ↑

22 PrED: je crois que ce n'est pas facile+ c'est pas facile+ je n'ai pas de solution disons mais je crois que ... eh ... il faut donc savoir s'adapter↓ il faut savoir que si c'est la chanson qui les intéresse donc peut être la chanson il faut que si le livre n'a plus donc sa place+ peut être+ chercher d'autres possibilités+ j'ai dit la chanson je pense que c'est la bande dessinée↓

23 PrEC : donc+ c'est-à-dire+ il faut varier les activités+ les documents ↑

23 PrED: varier les activités+ voilà toute sortes de documentations+ toutes sortes d'outils+ ça peut être aussi+ parce que c'est toujours lié dans leurs têtes aussi à un phénomène de renforcement d'encouragement donc ça peut être aussi des exposés notés↓ c'est la note donc vraiment je n'ai pas de réponse il ne faut pas céder+ même si eux ils ne prennent plus l'initiative ou ils n'osent pas donc s'exposer au voyeurisme donc au regard un peu mal sain des autres↓ à cet âge enfin à tous les âges de la vie+ le regard de l'autre est déterminant+ à cet âge parce qu'ils sont très fragiles↓ ils ne peuvent pas affronter ce regard↓ je crois qu'il ne faut pas surtout pas se laisser décourager+ parce que même s'ils sont un peu passifs+ donc ils accumulent parce qu'il viendra le moment où ils doivent s'exprimer parce que face à eux il y a un frère espagnol⁶³ qui ne sait que le français qui est le seul moyen de communication ils savent s'exprimer très bien↓ ils s'arrangent très bien les élèves

24 PrEC : j'ai remarqué quand ils parlent avec lui directement ils passent au français et ils s'expriment

24 PrED: sans trop de difficultés parfois c'est un peu bancal la grammaire ou le temps qu'ils emploient+ mais ils arrivent+ avec un peu de pratique plus tard

25 PrEC : quelles langues souhaitez-vous pour l'avenir aux jeunes de notre pays+ langues au pluriel+ et pourquoi ↑

25 PrED: je crois justement langues au pluriel qu'il faut penser+ parce que je trouve qu'il n'y a pas de préférence particulière pour une langue même si l'anglais donc devrait normalement primer sur toutes les autres langues↓ mais je crois que plus on a des langues nous Libanais+ nos jeunes libanais+ j'ai en tête des configurations particulières+ un ingénieur libanais que je connais très bien il a eu un poste donc vraiment avancé surtout parce qu'il a une quatrième langue en plus de l'arabe+ de l'anglais et du français+ il avait l'espagnol parce que en famille donc une parenté au Mexique vient chez lui+ je sais bien+ il a un très grand poste à « air liquide »+ compagnie à l'échelle mondiale+ il sait quatre langues+ on a besoin de lui+ donc en proche orient+ pays arabophones+ il y a Jean+ c'est son prénom+ et lui pour aller donc de l'autre coté à l'autre bout de la terre s'exprimer en anglais+ aucune difficulté+ le français aussi ↓

⁶³ Frère Jaime, directeur des études au collège.

26 PrEC : C.à.d. vous aimeriez qu'une 4^e langue soit enseignée ↑

26 PrED: moi j'ai toujours aimé et franchement il y a une demande à l'école mais je ne sais pas comment faire↓ c'est pas le prof qui manque mais justement je dois être sûr que ça va rester+ commencer puis devoir céder en route+ je n'aime pas↓ il y a une demande pour l'espagnol↓ il y a beaucoup d'élèves qui me disent ↓

27 PrEC : des élèves ou des parents ↑

27 PrED: parents parfois mais il y a des élèves qui sont tellement enthousiastes pour les langues↓

28 PrEC : bon+ d'après vous l'oral et l'écrit ont-ils la même importance ↑

28 PrED: maintenant+ moi je trouve que l'oral doit primer sur l'écrit+ même disons dans l'ordre d'acquisition donc+ des aptitudes de communication langagière l'oral prime↓ avant de pouvoir écrire correctement+ on peut s'exprimer à l'oral et il y a les petits qui ont 3 + 4 ans et puis c'est vrai qu'il y a des moments où l'écrit aussi a son importance parce qu'il faut quand même+ il y aura correspondance quelconque+ il y a point de vue qu'on doit défendre à l'écrit↓ mais je crois au contact avec les gens c'est l'oral+ surtout l'oral qui est essentiel↓

29 PrEC : bon est ce que maintenant pour l'enseignement de la langue française est-il facile de trouver un prof qualifié ↑

29 PrED: mettons-nous d'accord sur le sens de qualifié+ dans le sens commun et courant c.à.d+ il a des diplômes or ce n'est pas ça ↓

30 PrEC : c'est pas le diplôme↑

30 PrED: il y a plein de gens qui ont des diplômes mais malheureusement dans nos universités surtout nationale+ il faut que je le dise comme ça on forme des gens qui finissent par décrocher un diplôme en lettres françaises et je crois que ces dernières années on a commencé à l'université libanaise à donner un peu de didactique et un peu de méthodologie d'enseignement↓ mais c'est essentiellement des gens qui ont des diplômes en lettres françaises mais pas dans les techniques de l'enseignement↓ je crois que les universités plutôt privées travaillent plus l'éducation↓

31 PrEC : donc c'est plus important d'avoir un prof qui a suivi une formation pour éduquer et enseigner↑

31 PrED: je veux bien dire ça+ je veux bien dire ça+ je suis ancien de l'université Libanaise mais c'est pas l'université qui a fait de moi un bon enseignant de français↓ c'est surtout des efforts personnels+ c'est surtout des formations+ c'est surtout de stage et une volonté personnelle de faire autrement + de faire mieux↓

32 PrEC : c'est ce que vous demandez à l'enseignant de français qu'il suive des formations+ qu'il se forme ↑

32 PrED: toute sorte de formation↓ on fait énormément de stage+ de formation↓

33 PrEC : vous étiez un bon professeur de français et tout le monde le sait↓ à votre avis qu'est- ce qu'un bon enseignant de français ↑

33 PrED: un bon enseignant du français++ enfin+++ il faut avant de dire un bon enseignant de français+ enseignant avant+ je veux dire un peu ouvrir un peu plus large qu'est -ce que cela veut dire↓ c'est quelqu'un qui connaît+ qui aime ce qu'il fait+ qu'il est conscient+ qu'il a une responsabilité vis-à-vis donc des personnes qui sont face à lui+ les élèves+ puis aussi la direction donc+ les parents et lui -même↓ un bon prof+ un bon enseignant du français+ c'est quelqu'un qui cherche donc à comprendre lui-même+ là aussi donc c'est avant c'est un effort personnel c'est aussi et parfois des chances sur lesquelles le prof tombe↓ il cherche à donc avec des formations+ avec des formateurs qu'est ce qui fait qu'une langue peut être facilitée+ parce qu'une langue nouvelle+ c'est toujours quand même+ quelque chose de difficile+ c'est un prof qui a aussi cette préoccupation de trouver des moyens d'expliquer de se faire comprendre+ de faire comprendre une autre langue+ de faire maîtriser acquérir des mécanismes d'expression dans cette langue+ c'est ça un bon enseignant du français+ ce n'est pas quelqu'un qui fait ... qui varie qui donne beaucoup de possibilités↓ moi je trouve que c'est quelqu'un qui a cette vision stratégique+ il pense à plus ou moins moyen terme jamais à court terme la leçon elle-même+ mais comment mettre ce qu'on est en train de donner au service de la communication↓

34 PrEC : vous savez que de nos jours les langues se mêlent de plus en plus+ dans les medias et dans la vie+ qu'en pensez-vous ↑

34 PrED: ça peut pas être si mauvais on peut donc avoir une nostalgie+ le bon vieux temps+ quand nous on était chez les frères d'autres chez les sœurs et moi je trouve j'ai toujours donc dit ça devoir s'adapter ; il y a donc un seuil au -dessous duquel on pourrait jamais donc descendre+ il ne faut pas que la correction disons donc grammaticale+ phonétique d'une langue paye+ fasse les frais+ mais il faut savoir que oui de plus en plus le monde s'ouvre donc c'est maintenant+ c'est déjà désuet+ c'est dépassé que l'on parle de cela depuis une bonne vingtaine d'années au moins les français emploient beaucoup plus de termes anglais dans leur quotidien même des mots arabes qui sont passés dans toutes les langues↓ ça ne me dérange pas énormément+ ça peut être aussi pour moi+ parfois+ une source de richesse et d'ouverture↓ je trouve que + quand on peut se débrouiller avec une langue qui est un mélange + c'est qu'on n'a pas maîtrisé mais qu'on a des possibilités d'expression dans 2 langues ↓

35 PrEC : vous regardez ce qui est positif ↑

35 PrED: oui oui↓

36 PrEC : alors quel doit être le rôle de l'école+ des professeurs dans ce domaine d'après vous ↑

36 PrED: c'est surtout le rôle des professeurs oui enfin derrière eux ceux qui sont chargés quand même des coordonateurs+ là où il y a des conseillers pédagogiques+ l'école doit tenir compte de cette réalité↓ rien ne peut vraiment empêcher que parfois dans les cours donc on sente qu'un professeur sait ce qui se passe à ce niveau-là le mélange des langues et qu'il puisse expliquer aussi donc dire voilà que dans un texte on a des mots en anglais+ je ne sais pas si c'est gênant+ l'école peut contribuer à l'adaptation donc à cette nouvelle donnée↓

37 PrEC : à votre avis+ où va arriver ce plurilinguisme avec nos élèves ↑ est-ce qu'il va être positif ou négatif ↑ quel est son rôle ↑

37 PrED: maintenant+ peut-être parce que tu l'as bien signalé Paulette donc je suis une attitude positive+ moi je trouve que se plaindre donc tout le temps et puis se flageller+ donc s'accuser en disant que l'école ne fait pas bien+ c'est pas ça↓ je crois que la réalité+ les gens+ les jeunes évoluent peut être selon un rythme rapide plus que l'école où on veut tout le temps se plaindre et puis regretter le bon vieux temps ou on peut aussi dire on va essayer de rester à la hauteur je crois que l'école doit s'adapter+ et ce n'est pas du tout mauvais ni pour l'école ni +++ enfin en les visions stratégiques d'une école de vouloir s'adapter+ c'est déjà regarder devant↓

38 PrEC : vers l'avenir ↑

38 PrED: oui ↓

39 PrEC : quels types de familles ici s'intéressent aux langues et qu'est-ce qu'elles demandent pour leurs enfants ↑

39 PrED: oui là aussi + c'est une question qui porte donc + sur un phénomène de culture disons que les langues+ c'est un intérêt donc+ représente un intérêt pour tout le monde+ c'est vrai↓ toutes les familles veulent que +++ voilà je résume en un mot+ que leurs enfants arrivent réussissent dans la vie↓ les familles où il y a donc des difficultés+ je dirai je ne pense pas seulement aux difficultés pécuniaires financières et où il y a ↓↓ ehh ++ il n'y a pas le niveau+ les parents donc n'ont pas le niveau social économique+ culturel+ intellectuel+ je crois que ceux-là ils voudraient plus que d'autres que leurs enfants arrivent↓++ maintenant on sent bien que pour les langues tout particulièrement+ il y a quand même un peu toujours ce snobisme dans des familles donc aisées qui veulent bien+ parce qu'on le sent quand elles accompagnent donc leurs progénitures ici à l'école+ des mamans qui donc viennent+ ce n'est pas les gens ordinaires de situations médiocres+ maintenant les classes moyennes et un peu plus haut+ tout le monde voudrait par désir de se démarquer des restant des gens employer un peu le français+ surtout le français↓

40 PrEC : merci bien Mr D

40 PrED: je vous en prie Madame.

Entretien 2 : Premier entretien avec l'enseignante de l'école privée PrE1M

1PrE1C : Bonjour Mlle ↑alors + vous savez que je m'intéresse personnellement à l'enseignement du français langue seconde + et puisque vous êtes ici enseignante de cette langue en classe d'EB7 dans les 2 formes + soit à l'écrit soit à l'oral+ pourriez-vous me parler un peu + comment ça passent les périodes que vous consacrez pour l'écrit et l'oral ↑ bien sûr vous pouvez parler en arabe ou en français ce qui m'intéresse ce sont les informations que je peux tirer de votre part↓

1PrE1M : **هلق maintenant** + puisque le livre chez nous est divisé en modules **يعني c'est-à-dire** + thèmes + donc je commence tout d'abord par ce qui est oral : il y a l'observation des illustrations+ il y a la recherche que les élèves font +++ je leur donne même des informations lorsqu'on introduit le thème+ donc+ on parle je leur dis + qu'est-ce que cela vous suggère+ à quoi vous pensez+ donc tout ce qui peut être +++ en rapport étroit avec le thème qui est donné↓ tout cela se fait oralement en classe↓ puis chez eux+ je leur lance la recherche↓ ils font la recherche+ alors ils l'exposent↓ ++ ensuite on passe à l'exploitation d'un texte donc une fois qu'ils ont une idée suffisante sur le thème on peut passer au texte↓ pour le texte↑+ on va étudier le type et tout ça puis on passe à la démarche+ le passage à l'écrit mais avant d'écrire + il y a la partie grammaticale qui va être faite pour pouvoir utiliser ses procédés dans leurs productions écrites↓ donc + généralement c'est un cycle qu'on fait et le travail de l'écrit +++ je préfère le faire pas en groupe parfois ça sera une perte de temps↓ on le fait collectivement en classe↓ on met le plan les idées et tout ça+ puis on le travaille ensemble sur le tableau↓

2PrE1C : pour la production écrite ↑

2PrE1M : pour la production écrite+ **هلق maintenant** de temps à autre+ il y a le travail de groupe↓ une fois le travail un peu est fait en classe alors on peut passer à un travail de groupe ou bien à un travail individuel↓ donc c'est ainsi je ne sais pas si j'ai répondu à la question↓

3PrE1C : et pour l'oral ↑ comment ça passe votre période qui est consacré à l'oral↓ j'ai remarqué qu'ordinairement vous changez de support parfois une chanson+ une poésie+ un poème

3PrE1M : oui parfois une chanson et parfois +++ une poésie+ un poème oui donc ça dépend **لانو parce que** le choix de l'oral c'est toujours en rapport avec le thème qu'on a dans le livre+ **هلق maintenant**+ il y a des séquences filmiques↓ vous n'avez pas encore assisté une séquence filmique↓

4 PrE1C : j'attends votre invitation↓

4PrE1M : oui+ je vous dirai prochainement ... donc c'est ou bien la chanson+ ou bien un poème ou bien une poésie ou bien une séquence filmique **لانو parce que** je suis en lien avec les supports donnés dans le manuel↓

5 PrE1C : comment vous sentez l'élève durant ses périodes consacrées à l'oral ↑

5 PrE1M : ils aiment beaucoup l'oral surtout lorsque l'activité n'est pas monotone+ **يعني c'est-à-dire** surtout si elle est variée donc il y a du travail toujours+ les exercices qu'ont fait et tout ça+ ça intéresse les enfants+ ils sont intéressés↓

6 PrE1C : donc vous variez les documents comme je viens de savoir↑

6 PrE1M : si+ dans le choix des activités orales↓

7 PrE1C : à ton avis quelles sont les activités à l'oral que les élèves ordinairement préfèrent ↑ Est-ce que c'est la lecture d'une image ↑ faire un débat ↑ qu'est-ce que vous sentez ↑

7 PrE1M : faire un débat **يعني c'est-à-dire** ça + peu d'élèves sont intéressés+ **لانو parce que** pas tout le monde peut s'exprimer aisément↓ donc plutôt la chanson+ ils aiment+ le film+ ils sont intéressés aussi par une séquence filmique↓

8 PrE1C : donc l'oral les intéresse ↑

8 PrE1M : l'oral les intéresse+ oui bien sûr↓

9 PrE1C : est-ce que vous annulez parfois des activités orales ↑

9 PrE1M : si je suis pressée dans le programme oui je serai obligée de l'annuler↓

10 PrE1C : donc par rapport à vous ce n'est pas nécessaire pour vous de tout faire↑

10 PrE1M : si le temps me presse+ oui ↓

11 PrE1C : combien d'activités orales ↑

11 PrE1M : disons + comme + **هلق maintenant** ordinairement avec chaque module il y a une activité orale ↑

12 PrE1C : combien de modules ↑

12 PrE1M : on a 9 modules donc 9 activités orales↓

13 PrE1C : une activité orale par module ↑ ou plus ↑

13 PrE1M : mais parfois dans un module il y a 2 activités orales+ il y a la chanson et il y a la séquence filmique↓

14 PrE1C : alors vous annulez ordinairement la séquence filmique↑

14 PrE1M : oui c'est ça+ j'annule ordinairement la séquence filmique+ car pour travailler un film ça demande un peu plus de travail+ le travail est tout à fait différent+ tout à fait différent↓

15 PrE1C : vous n'essayez pas de proposer une autre activité qui ne figure pas dans le livre ↑

15 PrE1M : non↓

16 PrE1C : à la dernière séance avec vos élèves à l'oral + qu'est-ce que vous avez fait pour les stimuler à s'exprimer oralement et comment ↑

16 PrE1M : donc+ à partir des questions posées et ou bien des exercices + l'élève arrive à comprendre les paroles de la chanson ainsi que le thème alors c'est cette phase là où l'élève peut s'exprimer **يعني c'est-à-dire** et dire ce qu'il a compris↓

17 PrE1C : une fois qu'ils ont assimilé qu'ils ont pu comprendre+ ils arrivent à s'exprimer↑

17 PrE1M : à s'exprimer+ oui↓

18 PrE1C : en quelles activités ils réussissent parfaitement beaucoup plus que les autres ↑exercices à trous+ reformulation+ champ lexical ↑ quel genre d'activités ↑

18 PrE1M : la partie reformulation demeure la partie la plus difficile pour eux↓ par exemple les exercices à trous+ ils peuvent retenir ou bien à force d'écouter ils arrivent à mémoriser les mots↓

19 PrE1C : le fait encore de sélectionner les mots ↑ c'est plus facile ↑

19 PrE1M : le fait de sélectionner les mots c'est plus facile mais la reformulation orale demeure un peu plus difficile↓

20 PrE1C : comment vous évaluez l'oral ↑

20 PrE1M : donc + c'est une évolution pardon évaluation qui n'est pas tellement innovée↓ C'est le fait de réciter oui la chanson ou le poème **يعني c'est-à-dire** rien que ça↓

21 PrE1C : à l'examen de Noël+ j'ai bien remarqué que vous avez fait simplement la poésie↑

21 PrE1M : il y avait autre chose aussi+ Mr Wadih⁶⁴ n'a pas fait attention alors que j'avais préparé un QCM+ je leur ai donné à lire un conte ↑

22 PrE1C : pour ce contrôle comment vous avez évaluez l'oral ↑

22 PrE1M : déjà + on avait préparé un contrôle continu↓ j'ai pris la note d'un poème **هلق maintenant** lundi prochain ou le mardi j'ai lancé une recherche sur les maladies : à choisir une maladie et ils veulent la présenter ils ont 2 minutes pour la présenter↓ moi je ne vais pas apporter l'ordinateur↓ c'est à eux d'apporter leur ordinateur+ de présenter des images+ tout cela et bien sûr d'expliquer un peu+ de dire un peu+ de parler de la maladie qu'ils ont choisie+ les symptômes et les causes↓

23 PrE1C : Donc+ cela va être la note de l'expression orale ↑

23 PrE1M : Oui cela va être la note orale additionnée avec celle du poème qu'on déjà fait

24 PrE1C : ok d'accord + si l'évaluation va être tout à fait négative+ est ce que vous allez faire quelque chose pour remédier ↑ Est-ce que vous allez relancer une recherche ou faire une autre évaluation par exemple ↑

⁶⁴ Le responsable du cycle, lors de l'absence d'un professeur, essaye d'organiser l'horaire pour que les élèves ne restent pas dans la cour. Selon les paroles de l'enseignante qui était absente le jour de l'examen, elle a envoyé une évaluation en QCM pour évaluer la compréhension orale d'un conte lu à la maison par les apprenants, mais lui, il n'a pas fait attention, c'est pourquoi, selon elle, l'évaluation orale a ciblé seulement la déclamation de la poésie.

24 PrE1M : لا **non** parce que pour + ce + pour cet examen + on a trois choix + il y a la partie de football+ la chanson que je n'ai pas encore récitée + j'ai récité le poème et la recherche + donc ils ont plusieurs choix+ il y a la recherche et le poème ↓

25 PrE1C : donc ils vont avoir une note acceptable↑

25 PrE1M : oui il y a toujours une note qui va compenser l'autre↓

26 PrE1C : Prenons + que l'élève vous dit une phrase en anglais ou en arabe↓ quelle sera votre réaction ↑

26 PrE1M : أنا **moi** je ne suis pas contre↓ ce qui m'importe c'est que l'élève comprenne+ voilà une fois qu'il comprenne le sens+ il peut le retenir et ne plus utiliser une autre langue pour s'exprimer↓

27 PrE1C : *ok d'accord* + quelles sont les différentes langues qu'on peut entendre dans votre classe ↑ parfois j'ai entendu quelques fois mots arabes mais l'anglais il y avait peut-être « *ok thanx* » *d'accord merci* + il n'y avait pas d'autres mots non ↑

27 PrE1M : oui c'est rarement l'anglais↓ l'arabe plutôt la langue qui domine↓

28 PrE1C : durant l'explication de vos textes de lecture + est ce qu'il y a des élèves parfois qui jettent des mots en anglais +si par exemple on n'arrive pas à trouver le mot directement en arabe ↑

28 PrE1M : par exemple si on est en train eh ... s'il y a un mot anglais qui est francisé+ oui+ donc ils se rappellent de l'anglais comme *sandwich*+ *kidnapping* donc des mots francisés + oui+ ils se blâment ++ tu ne sais pas qu'est ce que ça veut dire on l'a vu en anglais ↑ donc+ mais c'est rarement ↓

29 PrE1C : par rapport à vous+ est ce que le plurilinguisme existe vraiment dans notre vie quotidienne et à l'école ↑

29 PrE1M : oui ça existe↓ ça existe+ oui+ le fait de dire bonjour chaque jour c'est déjà un mot français dans un milieu arabe+ *ok d'accord*+ *ciao*+ *see you au revoir à bientôt*↓↓ oui et beaucoup d'autres↓ ça existe ↓

30 PrE1C : quel est son rôle ce plurilinguisme à votre avis quel est son rôle ↑ Le fait que nous libanais on a ce plurilinguisme qui est quotidien↑

30 PrE1M : c'est un avantage يعني **c'est-à-dire** vraiment+ même si nos connaissances dans les langues ne sont pas tellement développées mais au moins يعني **c'est-à-dire** quelqu'un de très ordinaire qui n'a jamais par exemple disons qui n'a jamais été à l'université+ il peut retenir il peut s'enrichir par ces mots là même s'il ne peut pas formuler une phrase entière disons mais c'est un petit enrichissement↓

31 PrE1C : comment à votre avis ce plurilinguisme va-t-il se développer dans l'avenir ↑ est ce qu'il va être positif ou négatif ↑

31 PrE1M : c'est aux dépends de notre langue maternelle↓

32 PrE1C : quelle est votre position ↑ êtes- vous contre ↑ vous encouragez ce plurilinguisme ↑

32 PrE1M : هلق **maintenant** + moi étant enseignante de la langue française+ je ne suis pas contre يعني **c'est-à-dire** plutôt + moi j'ai oublié l'arabe يعني **c'est-à-dire** parfois je cherche le mot+ بس **mais** sans doute + parlons patrimoine+ et tout ça+ لا **non** + c'est un grand inconvénient↓

33 PrE1C : si on va revenir un peu à votre expérience personnelle+ où et comment et par l'intermédiaire de qui avez-vous été d'abord en contact avec le français ↑ et où vous avez appris cette langue ↑ bien sûr à l'école ou vous avez eu l'occasion de parler à la maison ↑

33 PrE1M : chez nous à la maison+ mes parents sont des gens ordinaires donc maman a appris jusqu'à la 7^e ↓

34 PrE1C : mais elle comprend le français ↑

34 PrE1M : oui elle comprend le français mais elle n'a jamais parlé français avec nous↓ donc le 1^{er} contact avec la langue française c'était à l'école+ à l'école+ oui↓

35 PrE1C : maintenant est ce que vous parlez cette langue avec quelqu'un dans votre entourage ↑ avec qui et dans quelles situations ↑

35 PrE1M : bon ça dépend un peu de la +++ du groupe يعني **c'est-à-dire** si je suis dans un groupe éduqué+ le français voilà il sort spontanément mais si le groupe n'a rien à faire avec l'enseignement avec ça+ donc je ne peux pas en parler+ يعني **c'est-à-dire** c'est de l'impolitesse↓

36 PrE1C : si personne n'arrive à nous comprendre+ bien sûr ça va être gênant↓ Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner cette langue ↑

36 PrE1M : oui+ il y avait dans mon enfance+ mon adolescence+ quelques professeurs qui ont marqué mon adolescence+ ma vie à l'école vraiment↓ Il y avait une sœur une religieuse en 6^e sœur Pascale↓ elle était tellement aimable et en 4^e et 3^e il y avait une autre+ sœur Marie Céleste↓

37 PrE1C : où avez-vous appris le français ↑

37 PrE1M : chez les sœurs de la sainte famille à Tripoli↓

38 PrE1C : alors maintenant êtes-vous contente de ce choix+ d'enseigner la langue française ↑

38 PrE1M : si j'aime cette langue↓ j'aime le métier lui-même + l'enseignement↓ pour cela je fais tout mon possible pour que les élèves aiment la langue aussi↓

39 PrE1C : est-ce qu'il y a autre contexte où on enseigne le français c.-à-d. dans des centres+ des instituts↓ vous connaissez ↑

39 PrE1M : il y en a plein↓

40 PrE1C : à Zgharta ↑ tu sais où ↑

40 PrE1M : non à Zgharta non+ c'est seulement à Tripoli↓ oui à Tripoli mais vu la technologie+ يعني **c'est-à-dire**+ on peut avoir tout ce qu'on a besoin de l'internet↓ il y a beaucoup de sites qui fournissent des renseignements sur l'apprentissage d'une langue étrangère↓

41 PrE1C : je veux vous demander une question et j'attends une réponse vraiment franche+ est ce que l'enseignement du français diffère d'une école à l'autre ↑

41 PrE1M : oui↓

42 PrE1C : j'attends une explication↑

42 PrE1M : **أكيد** certainement moi je parle d'après mon expérience+ c'était une école privée dans les 2 mais chaque école si tu veux a une politique dans l'enseignement↓

43 PrE1C : les deux sont privées de cette région ↑

43 PrE1M : oui+ les deux sont privées dans cette région+ il y a une méthodologie donc l'apprentissage de la langue diffère vraiment d'un établissement à un autre يعني **c'est-à-dire**+ il y a dans certains établissements + qui insistent sur ce qui est culturel+ ce qui est écrit d'autres insistent sur ce qui est oral et laissent tomber + par exemple ce qui est grammaticale↓ donc chaque école met une politique pour l'apprentissage de la langue↓ mais à mon avis + l'enfant doit tout savoir **لأنه** **parce que** + il ne faut pas laisser tomber une chose aux dépens d'une autre↓

44 PrE1C : est-ce que vous êtes satisfaite de la politique ici ↑ y a-t-il quelque chose qui vous gêne ↑

44 PrE1M : oui+ il n'y a rien qui me gêne+ au contraire+ les moyens et les méthodes utilisés+ elles ont un but↓ pour moi+ ce qui est apprentissage individuel c'est infaisable **لأنه** **parce que** on le répète en classe et on l'explique↓ mais se familiariser avec la technologie d'abord c'est un avantage pour l'enfant que l'ordinateur n'est pas seulement pour jouer pour plaisanter ou bien pour distraire mais il peut nous être utile dans notre travail↓ la fois passée je lui ai donné à m'envoyer le projet d'écriture par e-mail↓ Ils étaient tellement intéressés↓ c'était motivant d'envoyer la recherche par e-mail+ donc c'est intéressant d'apprendre de mettre au service de l'apprentissage d'apprendre de mettre au service de l'apprentissage l'internet+ l'ordinateur mais aussi le rôle du professeur ++c'est lorsqu'il est en classe c.-à-d. c'est à lui de tout faire et aussi trouver un moyen pour arriver à la tête de chaque enfant↓

45 PrE1C : donc la technologie vous a aidé d'un côté et d'un autre vous a compliqué parfois le travail ↑

45 PrE1M : oui c'est ça ++ **بس** **mais** la technologie elle a un autre avantage + c'est que l'enfant est intéressé à apprendre une langue + **لأنه** **parce que** il a à son service un moyen↓

46 PrE1C : mais je vois que vous travaillez le maximum pour que vous attiriez vos élèves ↑

46 PrE1M : sans doute + parce que lorsque l'enfant n'aime pas le professeur d'une matière alors il n'aime pas la matière toute entière donc quand il est attaché au professeur il a intérêt à apprendre+ il veut apprendre↓

47 PrE1C : bien sûr vous avez des collègues qui enseignent dans d'autres écoles qui ne sont pas privées↓ est-ce que le français est enseigné aussi dans les écoles publiques de la même manière ↑

47 PrE1M : regarde+ ici alors tu as affaire avec la conscience professionnelle ↓

48 PrE1C : par rapport à l'école publique ↑

48 PrE1M : pour les écoles publiques+ je parle au niveau du Liban↓ il y a des enseignants vraiment+ il y a des écoles publiques qui font tout leur possible pour apprendre leurs élèves↓ d'autres qui s'enfichent+ oui ↓

49 PrE1C : qu'est ce qui manque à l'école publique ↑

49 PrE1M : peut-être plus de surveillance++ plus de fermeté+ je ne sais pas↓

50 PrE1C : on a déjà parlé publique/privée et maintenant à ton avis entre laïque et religieuse ça va être la même chose ↑ l'enseignement du français dans une école+ comme ici+ religieuse diffère d'une école laïque+ comme le lycée ↑

50 PrE1M : oui l'enseignement diffère+ **لأنو parce que** j'ai enseigné une élève des leçons particulières qui était au lycée ++ là -bas il ne demande pas de grandes choses de l'enfant↓

51 PrE1C : comment ↑

51 PrE1M : l'enfant n'est pas trop bourré↓

52 PrE1C : donc chez nous c'est bourré ↑

52 PrE1M : oui **لأنو parce que** le programme déjà mis par l'état donc c'est allégé au lycée+ ici au contraire↓

53 PrE1C : à votre avis encore dernière question+ est ce que l'enseignement du français diffère d'une école à la campagne et d'une autre dans la ville ↑ pourquoi ↑

53 PrE1M : oui **لأنو parce que** car c'est le milieu social qui qui eh... s'impose ici+ le milieu social↓

54 PrE1C : donc l'enseignement du français à la campagne va être plus facile ↑

54 PrE1M : plus facile et plus simple oui **لأنو parce que** c'est son milieu+ tu dois toujours leur donner quelque chose qui soit à leur portée↓

55 PrE1C : si on va suivre les mêmes thèmes ↑

55 PrE1M : il y aura une très grande difficulté+ on parle campagne+ un village **يعني c'est-à-dire** + donc je ne vais pas prendre comme village les villages aux alentours de Zgartha+ non+ prenons par exemple à Akkar il y a beaucoup de villages tellement isolés et pour ça ils n'ont aucune idée ↓

56 PrE1C : L'enseignement du français va être plus difficile ↑

56 PrE1M : oui l'enseignement va être plus difficile que les milieux épargnés↓

57 PrE1C : parce que peut être l'élève n'est pas prêt ↑

57 PrE1M : l'élève n'est pas prêt+ le milieu familial aussi ne lui procure pas toutes les nécessités+ voilà ++↓

58 PrE1C : merci Mlle M + merci bien

58 PrE1M : de rien madame+ bonne journée.

Entretien 3 : Deuxième entretien avec la même enseignante de l'école privée PrE2M

1 PrE2C : Bonjour Mademoiselle M

1 PrE2M : bonjour Madame Paulette

2 PrE2C : aujourd'hui je dois vous remercier de m'avoir accueilli le long de cette année dans votre classe et c'était très charmant d'être avec votre travail et avec vos apprenants comment ils étaient avec vous ↓

2 PrE2M : vous êtes le bienvenu Madame ↓

3 PrE2C : merci beaucoup+ merci ↓ je vais commencer de parler de votre travail pour cette année ↓ combien de thèmes vous avez pu terminer cette année puisque je sais et tout le monde sait combien il y a eu plusieurs jours de grève⁶⁵ cette année ↑

3 PrE2M : on a travaillé au début la nature+ on a travaillé l'environnement+ on a travaillé la sport +++ le sport+ on a travaillé la famille+ on a travaillé la santé+ quel autre thème encore ↑ +++ une affaire de 6 thèmes+ je crois+ pas plus ↓

4 PrE2C : ordinairement vous faisiez combien ↑

4 PrE2M : huit thèmes ↓

5 PrE2C : cette année vous n'avez pas pu faire que 6 thèmes ↑

5 PrE2M : oui ↓

6 PrE2C : et je crois encore + que j'avais assisté à ces 6 thèmes comme activité orale ↓ alors vous avez annulé des activités ou des thèmes à cause de la grève ↑

6 PrE2M : non j'ai annulé des thèmes et parfois des activités orales **أكيد** certainement **لانو** parce que pour chaque thème il y a une activité orale ↓

7 PrE2C : je sens parfois que l'oral n'est pas votre priorité ↑

7 PrE2M : **لا** non en tant que EB/7 + c'est pas ma priorité non + c'est l'écrit beaucoup plus ↓

8 PrE2C : les sources de vos activités orales+ j'ai remarqué parfois que c'était les livres "Arpèges culturels"⁶⁶ et parfois autres+ c'était de l'internet ↑

8 PrE2M : oui c'était de l'internet ↓

9 PrE2C : c'était difficile pour toi de travailler l'oral ↑

9 PrE2M : sans doute + la recherche d'un travail oral en rapport avec le thème qu'on est en train de travailler **يعني** c'est à dire ça prend du temps ↓

10 PrE2C : surtout+ parce que j'ai remarqué tout le temps à des exploitations ↑

10 PrE2M : toujours il y a l'exploitation+ **يعني** c'est à dire à part l'exploitation+ la préparation de l'exploitation le fait de trouver un thème+ ou bien le choix de l'activité elle-même prend du temps ↓

11 PrE2C : cette année avez-vous ajouté des activités orales que vous n'avez travaillées pas l'année passée ↑

11 PrE2M : si+ il y a la dernière activité la chanson "le plus fort c'est mon père" **لانو** parce que dans notre livre il y avait la chanson "une maman" **بس** mais comme elle a été faite l'année passée avec les élèves de la 6ème j'ai voulu un peu changer ↓

12 PrE2C : pourquoi c'était la même chanson ↑

12 PrE2M : **لا** non + l'année passée dans la 6ème j'ai travaillé cette chanson + à l'occasion de la fête des mères donc + j'ai choisi une autre chanson en rapport avec le thème « la famille » + pour ne pas répéter la chanson ↓

13 PrE2C : comment vous trouvez la réaction+ la motivation de vos élèves lors de l'oral ↑ est ce que c'est différent que lors de l'écrit ↑

13 PrE2M : totalement différent oui+ ils aiment ces activités oui ↓

14 PrE2C : à votre avis pourquoi ↑ pourquoi ils préfèrent l'oral ↑

⁶⁵ Il y a eu aux écoles privées 16 jours de grève.

⁶⁶ Manuel scolaire d'édition libanaise.

14 PrE2M : **لأنو** **parce que** ils se sont plus à l'aise↓ ils ne sont pas limités aux règles+ aux démarches de eh ... et tout ça donc+ ils s'expriment librement donc c'est une période à eux de parler+ de s'exprimer+ d'exprimer leurs sentiments ce qu'ils aiment+ et tout ça c'est un peu hors programme↓

15 PrE2C : durant les activités orales+ on a parfois un élève qui prononce un mot qui n'est pas en français+ en arabe↓ est ce que vous sentez que le plurilinguisme peut faciliter l'acquisition et l'apprentissage de ces élèves ↑ et comment ↑

15 PrE2M : oui à mon avis+ il facilite la compréhension+ **هلق** **maintenant** à l'oral ils s'expriment + **لأنو** **parce que** + ou bien + + ils sont épris par les paroles ou le film qu'ils voient donc + ou bien ils expriment leurs sentiments par leur propre langue+ la langue maternelle+ c'est facile pour eux

16 PrE2C : comment ↑

16 PrE2M : disons par exemple+ dans la partie grammaticale parfois prenons la temporalité+ la conjugaison moi je traduis les temps verbaux l'imparfait+ le présent et tout ça eh ... ils sont traduits en arabe↓

17 PrE2C : donc vous passez par le chemin d'arabe↑

17 PrE2M : oui+ voilà+ par le chemin de la langue maternelle ↓

18 PrE2C : ça facilite pour eux ↑

18 PrE2M : oui+ ça facilite pour eux l'apprentissage de la conjugaison + quand est ce que employer ... **لأنو** **parce que** en fait **أنا** **moi** au début de l'année quand je demande à mes élèves quelles difficultés ils auront en écrivant lorsqu'ils veulent rédiger un texte alors ils me disent on sait pas quand est-ce que employer le présent+ l'imparfait et tout ça **أنا** **moi** je sais+ + c'est le commencement au début de l'année **لأنو** **parce que** Je veux savoir les difficultés afin que je veux travailler avec eux+ une des difficultés donc c'est l'emploi des temps↓ donc lorsque j'aborde la temporalité je traduis en arabe↓ ++je donne même des phrases à traduire pour qu'il les fasse+ dans la conjugaison↓ une fois ils veulent écrire+ le fait qu'ils pensent **لأنو** **parce que** on pense en arabe et on traduit en français après↓ donc le fait qu'ils pensent a une phrase+ ils veulent l'écrire en arabe + ils savent comment la traduire en français et l'écrire+ j'avoue parfois que la traduction n'arrive pas à transmettre l'idée correcte qu'ils veulent **يعني** **c'est à dire** ça se perd un peu par la traduction mais comme l'emploi des temps ça réussit+ oui ça réussit

19 PrE2C : prenons par exemple vous étiez en classe et un élève ne comprend pas un mot+ disons l'environnement et vous essayez d'utiliser des exemples et à la fin vous prononcez le mot arabe↓ vous sentez que l'élève qui a pu comprendre exactement ce mot + va l'utiliser en français ou en arabe ↑ qu'est-ce que vous avez remarqué ↑

19 PrE2M : pour les mots+ donc moi je donne des exemples et je continue à donner des exemples jusqu'à ce qu'un élève jette le mot en arabe donc une fois jeté le mot en arabe je me sens reposée sans doute tout le monde a compris le sens pour l'emploi du mot appris **لأنو** **parce que** on a ce problème **لأنو** **parce que** parce que + ce n'est pas facile qu'il reste en tête↓ + donc j'ai recours à la phraséologie lorsque je travaille des activités lexicales↓

20 PrE2C : c'est-à-dire vous sentez que le mot qui est dit en arabe n'est pas utilisé en français ↑

20 PrE2M : oui il n'est pas utilisé↓

21 PrE2C : que faites-vous↑

21 PrE2M : moi je les oblige+ lorsque je récite l'activité lexicale il y a une partie phraséologie : certains mots sur lesquels ils doivent utiliser ou composer des phrases↓ alors je m'assure qu'ils ont assimilé ce mot et l'ont compris et savent l'employer dans une phrase↓ mais pour être franche + c'est parce que c'est demandé qu'ils emploient à part ça+ ils ne l'emploient pas↓

22 PrE2C : donc ils doivent être obligés pour l'employer tout en trouvant des situations ↑

22 PrE2M : oui il faut les stimuler↓

23 PrE2C : le plurilinguisme alors a pu donner une solution+ bon+ par rapport à l'évaluation+ je veux savoir comment vous répartissiez la note de l'oral ↑

23 PrE2M : la déclamation du poème+ la lecture et il y a la recherche↓

24 PrE2C : est-ce que à ton avis ça reflète la note+ le niveau de l'élève à l'oral ↑

24 PrE2M : non↓

25 PrE2C : bon+ étant prof + quelles sont les difficultés que vous rencontrez durant les cours consacrés à l'oral ↑
vous vous sentez embarrassée+ gênée devant une réponse inattendue+ peut être le document choisi est difficile ↑

25 PrE2M : à l'oral+ on doit s'attendre à tout avec l'enfant **لأنو** **parce que** il y a beaucoup d'imprévis+ on ne vit pas dans la pensée de l'enfant **يعني** **c'est à dire** en voyant un certain document + ou bien en écoutant une chanson ou bien une recherche+ parfois on sort un peu hors thème+ j'ai vécu ce cas + lorsqu'on a commencé avec la santé↓ j'ai demandé qu'ils fassent une recherche sur les maladies+ causes et solutions+ alors ils viennent me demander pourquoi cette maladie et plusieurs autres questions + je leur ai dit: écoutez bon je ne suis pas médecin+ je n'ai pas beaucoup d'informations+ cette difficulté existe vraiment à l'oral donc autant que possible+ moi+ je fais de sorte de ne pas tomber+ ne pas se trouver dans des situations pareilles+ parfois+ on me coince↓

26 PrE2C : pour les objectifs que vous fixez avant de commencer un cours à l'oral est ce que vous sentez que vous arrivez à atteindre les objectifs fixés ↑ +++ prenons la dernière fois+ j'ai assisté chez vous à la chanson+ bien sûr l'objectif c'était au début thématique+ vous sentez que vraiment à la fin de ce cours vous avez pu atteindre vos objectifs pour ce cours ↑

26 PrE2M : oui+ la démarche que je suis **يعني** **c'est à dire** m'aide à atteindre l'objectif ou bien je mets un certain objectif+ comme vous venez de dire+ auquel je dois arriver à tout prix↓

27 PrE2C : de plus j'ai remarqué que vos fiches ne sont pas évaluées ↑

27 PrE2M : sans évaluation↓ je préfère cela+ je préfère↓

28 PrE2C : pourquoi ↑

28 PrE2M : pour qu'ils se sentent libres+ si c'est noté ils vont travailler pour la note et non plus pour le thème ou pour la compréhension ou bien pour le plaisir+ quand c'est la note↓ ils ne seront pas à l'aise↓

29 PrE2C : oui j'ai remarqué+ il y avait une fille qui s'est mise par terre+ étendue pour remplir la fiche↓

29 PrE2M : oui même hier en récitant la chanson+ en EB6+ certains ont eu le trac↓ je leur ai dit vous pouvez vous mettre à la fenêtre et regardez le jardin et réciter la chanson↓ je ne suis par contre↓ j'aime que l'élève se sente à l'aise↓

30 PrE2C : ordinairement chaque année on essaie d'améliorer notre enseignement+ avez-vous des propositions ou suggestions par rapport à l'année prochaine en ce qui concerne l'oral ↑

30 PrE2M : **هلق** **maintenant** le moi+ le ego + ce n'est pas de mon caractère+ **يعني** **c'est à dire** je cherche toujours à renouveler↓

31 PrE2C : je sais et c'est pourquoi je vous pose cette question car chaque année vous améliorez votre travail ↑

31 PrE2M : jusqu'à maintenant je n'ai rien prévu mais voyons **يعني** **c'est à dire** l'idée de l'innovation ↓

32 PrE2C : vous allez chercher de nouvelles sources ↑ Vous allez consacrer plus de périodes pour l'oral ↑

32 PrE2M : moi de même j'ai des entraves+ **يعني** **c'est à dire** 6 périodes de français dans une classe d'EB7+ je n'ai pas suffisamment le temps↓

33 PrE2C : et la direction ne vous impose pas des périodes pour l'oral ↑

33 PrE2M : c'est ça donc **يعني** **c'est à dire** j'aimerai bien consacrer du temps pour l'oral↓

34 PrE2C : vous avez suivi une certaine formation au CPLL pour l'oral avec Mr Samir⁶⁷ + session pour l'oral↑

34 PrE2M : oui c'était l'exploitation d'une chanson ↓

35 PrE2C : est-ce que c'était fructueux pour vous ↑

35 PrE2M : moi j'ai aimé **لأنو** **parce que** on peut profiter de la chanson pas seulement comme activité orale mais pour une leçon de grammaire+ pour un thème↓

⁶⁷ Directeur du CPLL (centre pédagogique lassallien au Liban), « lassallien : relatif au patron et fondateur des écoles des frères chrétiens, Saint Jean Baptiste De La Salle.

36 PrE2C : vous avez appliqué la même démarche que Mr Samir vous avez donnée ↑

36 PrE2M : j'ai pas appliqué totalement comme on l'a apprise لأنو **parce que** démarche parce que le but c'était l'oral ici يعني **c'est à dire** chez moi↓ je veux essayer ça l'année prochaine pour une leçon de grammaire ou bien pour introduire un certain thème

37 PrE2C : le travail avec Mr Samir c'était l'oral ↑ c'était la chanson ↑ pour aboutir à la production écrite↓ c'était une séquence ↑

37 PrE2M : oui+ oui profiter de la chanson dans tout le sens du mot+ soit en grammaire soit pour écrire un texte

38 PrE2C : il vous a donné une démarche ↑ comment exploiter la chanson ↑

38 PrE2M : pas de démarche mais c'est à nous de donner les démarches↓

39 PrE2C : c'était une découverte ↑

39 PrE2M : oui une découverte↓

40 PrE2C : et à la fin vous avez trouvé une certaine stratégie ↑

40 PrE2M : si+ il y a une certaine la stratégie à la fin+ des objectifs grammaticaux linguistiques grammaticaux thématiques↓ tout cela par rapport à la chanson↓

41 PrE2C : et donc chaque chanson aura sa propre démarche selon le contenu ↑

41 PrE2M : c'est vrai↓

42 PrE2C : merci bien Mlle M et bonne journée+ bonne vacances↓

42 PrE2M : merci pour vous madame↓

Entretien 4 : Avec l'apprenant 1 du secteur privé PrEA1

1PrEC : bonjour A1

1PrEA1 : bonjour↓

2 PrEC : Comment vas-tu ↑

2 PrEA1 : bien↓

3 PrEC : bien↓ tu peux t'asseoir↓ il y a quelques questions que je veux te demander↓ Si tu veux je peux utiliser l'arabe+ et toi tu peux utiliser l'arabe↓ comme tu veux↓ je veux que tu sois à l'aise+ et que tu t'exprimes franchement↓ que préfères-tu ↑ parler arabe ou français ↑

3 PrEA1 : pas de problème↓

4 PrEC : toi + que préfères-tu pour que tu sois à l'aise ↑

4 PrEA1 : **arabe** ↓

5 PrEC : **superbe + moi personnellement je m'intéresse à la langue française mais avant je veux faire ta connaissance+ quel âge as-tu** ↑

5 PrEA1 : **12**↓

6 PrEC : **depuis quand tu apprends le français** ↑

6 PrEA1 : onzième↓

7 PrEC : **est-ce qu'il y avait quelqu'un à la maison qui te parlait en français** ↑ **ou tu a appris cette langue à l'école** ↑

7 PrEA1 : **ici à l'école**

8 PrEC : **à la maison on ne te parle pas en français** ↑

8 PrEA1 : **non**↓

9 PrEC : **quelles langues as-tu appris ici à l'école autre que le français** ↑

9 PrEA1 : anglais

10 PrEC : **de quelle classe** ↑

10 PrEA1 : EB1↓

11 PrEC : **tu utilises le français ou l'anglais avec tes amis+ tes parents**↑

11 PrEA1 : **non**↓

12 PrEC : **est-ce que tu sais des personnes qui s'expriment en langue française autour de toi ↑ voisins+ membre de ta famille** ↑

12 PrEA1 : **non**↓

13 PrEC : **tu lis des livres en français** ↑

13 PrEA1 : **oui**↓

14 PrEC : **comme quoi** ↑

14 PrEA1 : textes↓

15 PrEC : **des histoires** ↑

15 PrEA1 : **oui**↓

16 PrEC : **tu lis des revues+ tu en as à la maison** ↑

16 PrEA1 : **non**↓

17 PrEC : **tu m'as dit que tu lis des histoires+ comme quoi** ↑

17 PrEA1 : **des histoires**↓

18 PrEC : **tu te rappelles le titre du dernier livre que tu as lu** ↑

18 PrEA1 : **non j'ai oublié**↓

19 PrEC : **ce sont les livres de lecture +qu'on vous impose à l'école** ↑

19 PrEA1 : **oui**↓

20 PrEC : **si tu veux envoyer un message+ tu écris en français ou en arabe** ↑

20 PrEA1 : **arabe** ↓

21 PrEC : **tu entends des chansons françaises** ↑

21 PrEA1 : **non je n'aime pas la musique**

22 PrEC : **aimes-tu les cours de français** ↑

22 PrEA1 : **oui**↓

23 PrEC : **pourquoi** ↑

23 PrEA1 : **j'aime**↓

24 PrEC : **tu aimes parler en français durant le cours** ↑

24 PrEA1 : **oui**↓

25 PrEC : **mais tu ne participes pas** ↑

25 PrEA1 : **car parfois je ne comprenais pas**

26 PrEC : **pourquoi tu ne dis pas à la demoiselle** ↑

26 PrEA1 : **Si je lui dis**

27 PrEC : **quelles sont les difficultés qui entravent ta compréhension** ↑

27 PrEA1 : **eh ...**↓

28 PrEC : **est-ce que les mots utilisés sont difficiles** ↑ **ou le débit est-il rapide** ↑ **les phrases sont compliquées** ↑

28 PrEA1 : **les mots sont difficiles**↓

29 PrEC : **durant les cours de français quelle** activité **préfères-tu** ↑ **visionner un film+ entendre une chanson+ un** texte de lecture **avec questions+ faire une** production écrite ↑

29 PrEA1 : **entendre des** textes

30 PrEC : **lire un texte et le comprendre ou entendre un texte comme document**↑

30 PrEA1 : **les deux**

31 PrEC : **préfères-tu l'oral ou l'écrit** ↑

31 PrEA1 : **l'écrit**

32 PrEC : **tu t'exprimes mieux à l'écrit** ↑

32 PrEA1 : **Eh ...**

33 PrEC : **bon+ quels sont les sujets que tu aimes travailler en classe** ↑ **tu as travaillé avec la demoiselle l'environnement+ le sport+ quels sont les autres sujets que tu aimes traiter en classe** ↑

33 PrEA1 : **sport**↓

34 PrEC : **autre sujet** ↑

34 PrEA1 : **non**↓

35 PrEC : **durant les cours des autres matières quelles langues utilisent les professeurs** ↑

35 PrEA1 : **selon les matières**↓

36 PrEC : **durant les cours de l'anglais** ↑

36 PrEA1 : **anglais**↓

37 PrEC : **durant les cours de français** ↑

37 PrEA1 : **arabe et français**↓

38 PrEC : **durant le cours de français il y a le mélange** ↑

38 PrEA1 : **oui**↓

39 PrEC : **s'il y a un mot que tu n'as pas pu comprendre durant le cours de français+ que fais-tu** ↑

39 PrEA1 : **je demande à la demoiselle**↓

40 PrEC : **si elle répond en français et tu n'as pas pu comprendre+ que fais-tu** ↑

40 PrEA1 : **je lui demande de dire le mot en arabe**↓

41 PrEC : **tu as une note à l'oral** ↑

41 PrEA1 : **oui**↓

42 PrEC : **es-tu satisfait de ta note à l'oral** ↑ **tu la mérites** ↑

42 PrEA1 : **ma note** ↑

43 PrEC : **oui**↓

43 PrEA1 : **on ne met pas une note de l'oral+ le français est sur 60**↓

44 PrEC : **tu ne sais pas ta note de l'oral** ↑

44 PrEA1 : **elle ne dit pas la note** ↓

45 PrEC : **bon+ à ton avis comment doit être un très bon apprenant à l'oral** ↑

45 PrEA1 : **il ne doit pas être timide** ↓

46 PrEC : **quoi aussi** ↑

46 PrEA1 : **brave en langue qu'il utilise** ↓

47 PrEC : **on a parlé de l'apprenant+ par rapport au professeur de langue+ comment doit-il être ↑ comment doit-il être pour qu'il soit un professeur distingué et très brave** ↑

47 PrEA1 : **qu'il explique très bien** ↓

48 PrEC : **quoi aussi** ↑

48 PrEA1 : **eh ...**

49 PrEC : **comment doit être le cours de français pour qu'il soit un cours idéal ↑ quand est -ce que tu dis que c'est un cours de français très beau ↑ idéal ↑ comment le professeur doit-il y être** ↑

49 PrEA1 : **le cours doit être calme** ↓

50 PrEC : **le bruit te gêne** ↑

50 PrEA1 : **non+ il n'y a pas de bruit** ↓

51 PrEC : **calme+ donc comment** ↑

51 PrEA1 : **le professeur doit être patient** ↓

52 PrEC : **as-tu des projets pour l'avenir ↑ en quelle langue tu vas faire tes études à l'université** ↑

52 PrEA1 : **quelle matière** ↑

54 PrEC : **quelle langue** ↑ français ou anglais ↑

54 PrEA1 : français ↓

55 PrEC : **pour tes enfants après+ quelle langue aimerais-tu qu'ils apprennent** ↑

55 PrEA1 : **comme ils veulent** ↓

56 PrEC : **pas de priorité pour une langue** ↑

56 PrEA1 : **non** ↓

57 PrEC : **merci bien** ↓

57 PrEA1 : **+++**

Entretien 5 : Avec l'apprenant 2 du secteur privé PrEA2

1 PrEC : **bonjour+ comment tu t'appelles** ↑

1 PrEA2 : **A2**

2 PrEC : **A2 j'ai quelques questions à te demander ↓ Tu préfères parler en arabe ou en français** ↑

2 PrEA2 : **en français** ↓

3 PrEC : **tu vas très bien répondre à toutes les questions** ↑

3 PrEA2 : **oui** ↓

4 PrEC : **bon ↓ quel âge as-tu** ↑

4 PrEA2 : **j'ai 13 ans** ↓

5 PrEC : depuis quand tu apprends le français ↑

5 PrEA2 : depuis 6 ans-7 ans↓

6 PrEC : quand tu es venu ici à l'école ↑

6 PrEA2 : oui+ et avant car je parlais avec ma tante en français pour m'apprendre et avec ma mère↓ elles sont des enseignants en français↓

7 PrEC : Ah+ ta maman et ta tante sont deux enseignantes de français↓ Et ta maman parle avec toi depuis ta naissance+ alors quand tu étais petit ↑

7 PrEA2 : oui↓

8 PrEC : et tu comprends alors le français facilement+ et tu t'exprimes encore facilement ↑

8 PrEA2 : oui↓

9 PrEC : bon↓ Est-ce que tu sais autre langue que l'arabe et le français ↑

9 PrEA2 : oui+ l'anglais↓

10 PrEC : depuis quand ↑

10 PrEA2 : depuis 5 ans↓

11 PrEC : ici↑

11 PrEA2 : oui↓

12 PrEC : tu as appris l'anglais à l'école+ tandis que le français tu l'as entendu à la maison↓

12 PrEA2 : oui↓

13 PrEC : est-ce qu'il y a des personnes qui parlent français autour de toi autre que ta maman et ta tante ↑

13 PrEA2 : oui+ mes amis↓ et à l'école+ et il y a ma grand-mère↓

14 PrEC : encore ta grand-mère ↑

14 PrEA2 : oui car elle enseignait↓

15 PrEC : aussi ↑ la mère de ta maman ↑ la maman de ta maman↓

15 PrEA2 : oui↓

16 PrEC : autres ↑ non pas dans la maison+ avec les amis ↑

16 PrEA2 : avec les amis un peu loin sur internet je l'utilise↓

17 PrEC : ah tu utilises le français plus ou l'arabe en lettres latines ↑

17 PrEA2 : quelques fois le français pur↓

18 Et les autres utilisent-ils la même façon que toi ↑

18 PrEA2 : non↓

19 PrEC : non↓ ils utilisent quoi ↑

19 PrEA2 : français avec arabe↓

20 PrEC : bon est-ce que tu lis des livres de français ↑

20 PrEA2 : je lis trop le français↓ j'ai des contes de français↓

21 PrEC : c'est ta maman qui te pousse ↑ elle t'oblige ↑ ou toi tu préfères lire ↑

21 PrEA2 : j'aime ... j'ai une chose que je ne peux pas dormir sans lire↓

22 PrEC : c'est une habitude ↑

22 PrEA2 : oui↓

23 PrEC : et qu'est-ce que tu lis tout le temps ↑

23 PrEA2 : des documents et quelques romans policiers↓

24 PrEC : c'est tout le temps des livres en français↓

24 PrEA2 : oui↓

25 PrEC : tu ne lis pas autres langues↓ ni arabe ni anglais ↑

25 PrEA2 : je ne peux pas lire l'arabe↓

26 PrEC : pourquoi ↑

26 PrEA2 : Je ne le comprends pas très bien comme le français↓

27 PrEC : tu comprends beaucoup mieux le français+ c'est bien↓ bon est-ce que tu lis par exemple encore des revues ↑ tu lis des revues ↑

27 PrEA2 : non↓

28 PrEC : est-ce que tu entends des chansons françaises ↑

28 PrEA2 : oui quelques chansons↓ car ma mère et mon père aiment les chansons françaises↓

29 PrEC : est-ce que tu suis encore par exemple des films en français ↑

29 PrEA2 : quelques films↓

30 PrEC : comme ↑ sur quel canal ↑ quelle chaîne ↑

30 PrEA2 : quand j'étais petit sur Tiji⁶⁸↓ et maintenant +++ quelques temps j'ouvre quelques canals⁶⁹ mais pas tout le temps↓

31 PrEC : tu aimes le cours de français ↑

31 PrEA2 : oui je l'aime↓

32 PrEC : pourquoi ↑

32 PrEA2 : car il est le plus beau cours+ je l'aime trop↓ je ne peux pas exprimer pourquoi je l'aime↓

33 PrEC : c'est bien↓ Et je remarque que tu aimes parler français durant les cours↓

33 PrEA2 : oui↓

34 PrEC : quelles sont les activités que tu préfères le plus ↑

34 PrEA2 : activités sportives ↑

35 PrEC : non durant le cours de français↓ tu préfères quoi ↑

35 PrEA2 : production écrite↓

36 PrEC : production écrite ↑ pourquoi ↑

36 PrEA2 : car j'aime exprimer ce que je vais écrire↓ si je ne peux pas le dire+ je l'exprime en écrivant↓

37 PrEC : Ah c'est bien↓ c'est-à-dire+ si tu n'arrives pas à dire oralement+ tu préfères écrire↑

37 PrEA2 : l'écrire↓

38 PrEC : alors+ durant les activités orales+ quelle activité préfères tu ↑ visionner un film+ écouter un document sonore+ faire un débat+ faire un exposé+ qu'est-ce que tu préfères ↑ quelle activité ↑

38 PrEA2 : visuelle et auditive↓

⁶⁸ Une chaîne de dessins animés en français.

⁶⁹ Prononcé par l'apprenant de cette façon.

- 39 PrEC : ah ça veut dire que tu préfères un document sonore ou un film ↑
39 PrEA2 : Oui↓
- 40 PrEC : tu peux me dire pourquoi tu as + c'est deux choix ↑
40 PrEA2 : ils m'attirent↓
- 41 PrEC : bon+ quels sont les thèmes que tu préfères aborder en classe ↑ Dans ta classe cette année ↑
41 PrEA2 : les thèmes : sport+ santé+ environnement et famille↓
- 42 PrEC : alors ce que tu as traité avec Mlle M.↓
42 PrEA2 : oui↓
- 43 PrEC : est-ce que tu peux me proposer un autre sujet qui pourrait attirer ton attention ↑
43 PrEA2 : eh ↓↓ cultivité⁷⁰↓
- 44 PrEC : la culture ↑
44 PrEA2 : oui↓
- 45 PrEC : quel genre de culture ↑ internationale ↑
45 PrEA2 : internationale sur les animaux↓
- 46 PrEC : tu es intéressé par le monde animal ↑
46 PrEA2 : oui↓
- 47 PrEC : bon+ en classe quelles sont les langues que tu entends durant l'arabe+ c'est l'arabe bien sûr↓ est-ce que le prof utilise l'arabe littéral ↑ الفصحى يعني↓ **c'est-à-dire l'arabe littéral**
47 PrEA2 : oui↓
- 48 PrEC : tout le temps ou de temps à autre ↑
48 PrEA2 : de temps à autre il utilise l'arabe qu'on parle↓
- 49 PrEC : l'arabe dialectal↓ toi qu'est-ce tu préfères ↑ si tu vas vraiment apprendre l'arabe ↑
49 PrEA2 : arabe dialectal+ plus facile↓
- 50 PrEC : plus facile oui↓ mais à ton avis s'il utilise tout le temps l'arabe littéral+ ce n'est pas beaucoup plus important ↑ si on l'utilise tout le temps+ si le prof utilise cette langue-là+ c'est la langue écrite+ ce n'est pas bien pour toi pour apprendre mieux la langue↑
50 PrEA2 : si↓
- 51 PrEC : en français+ est-ce qu'il y a des mélanges de langues ↑ comme aujourd'hui j'ai remarqué qu'il y avait beaucoup↓
51 PrEA2 : oui il y a quelques difficultés pour quelques élèves ; c'est pourquoi on utilise un peu l'arabe↓
- 52 PrEC : et pour toi+ tu utilises parfois l'arabe ↑
52 PrEA2 : parfois↓
- 53 PrEC : quand ↑
53 PrEA2 : quand je ne sais pas le mot↓
- 54 PrEC : quand tu ne sais pas le mot↓ et quand tu dis l'arabe qu'est-ce qu'elle fait la prof ↑ elle t'aide+ elle donne des traductions ↑
54 PrEA2 : elle s'énerve car je suis fort en français et ...↓

⁷⁰ Prononcé de cette façon par l'apprenant.

55 PrEC : toi tu peux t'exprimer facilement↓ mais tu as l'habitude de parler seulement le français↓ tu ne t'exprimes pas en arabe durant la période de français↓

55 PrEA2 : non ↓

56 PrEC : tu as des notes de l'oral ↑

56 PrEA2 : non ↓

57 PrEC : mais il y a des notes↓ est-ce que tu connais combien tu as eu par exemple sur lecture+ sur poésie ↑

57 PrEA2 : je ne sais pas↓

58 PrEC : ah tu ne sais pas↓ elle ne vous donne pas la note ↑ j'ai remarqué qu'elle fait poèmes+ poésie+ lecture

58 PrEA2 : et des recherches↓

59 PrEC : parfois des recherches↓ ça c'est nouveau les recherches↓ avant il n'y avait pas↓

59 PrEA2 : oui il y avait lecture et poésies↓

60 PrEC : lecture et poésies↓ c'était seulement la note↓

60 PrEA2 : oui↓

61 PrEC : est-ce que ta note en français que tu as reçue+ tu la mérites ↑ ca reflète ton niveau ↑ la note finale ↑

61 PrEA2 : je la mérite si moi j'ai fait+ j'ai exprimé↓ mais si quelqu'un m'a aidé je ne mérite pas la note↓ en effet+ oui je mérite la note↓

62 PrEC : je n'ai pas compris↓

62 PrEA2 : je mérite la note car **طالعة من قلبي**+ **elle provient de mon cœur**+ je travaille très bien↓

63 PrEC : c'est-à-dire si tu travailles+ tu mérites↓ tu es bien jugé alors bien évalué ↑

63 PrEA2 : oui↓

64 PrEC : qu'est-ce qu'un bon élève ↑ comment il doit être un bon élève à l'oral ↑ qu'est-ce qu'il sait faire ↑

64 PrEA2 : il doit exprimer avec une bonne tonalité + et doit savoir répondre à toutes les questions demandées↓

65 PrEC : toi tu es parmi les bons élèves+ non ↑

65 PrEA2 : oui↓

66 PrEC : qu'est-ce qu'un très bon professeur de langues ↑

66 PrEA2 : c'est le professeur qui aide les élèves et + + donne de nouvelles informations pour eux + pour + savoir↓

67 PrEC : imagine un cours idéal de français↓ comment il doit se passer ↑ un cours idéal de français ↑

67 PrEA2 : silencieusement ++ silencieusement où la maitresse ou le maitre doit être calme et parler juste avec ses élèves↓

68 PrEC : bon↓ est-ce que tu es gêné par les bruits en classe ↑

68 PrEA2 : oui trop gêné↓

69 PrEC : trop gêné↓ y a-t-il de bruit durant toutes les périodes↑

69 PrEA2 : dans toutes les périodes + car les élèves deviennent stressés avec toutes les périodes↓ ils veulent faire quelque chose pour se calmer↓

70 PrEC : alors toi tu es gêné de l'ambiance ↑

70 PrEA2 : oui↓

71 PrEC : tu as un projet pour l'avenir ↑ tu sais dès maintenant qu'est-ce que tu vas être ↑ De quoi tu rêves ↑
71 PrEA2 : un docteur↓

72 PrEC : un docteur + un médecin↓
72 PrEA2 : oui car j'aime cela↓

73 PrEC : bon tu penses dès maintenant en quelle langue tu vas faire ta spécialisation ↑ c'est en français ou en anglais ↑
73 PrEA2 : je ne sais pas↓

74 PrEC : tu ne sais pas+ pourquoi ↑
74 PrEA2 : car je peux changer du français en anglais ou de l'anglais en français↓

75 PrEC : toi qu'est-ce que tu préfères ↑
75 PrEA2 : le français car c'est plus facile ++ mais l'anglais on l'utilise dans tout le monde c'est pour cela + que je ne peux plus préciser↓

76 PrEC : si après tu vas devenir médecin et tu vas avoir des enfants+ quelle langue tu préfères que tes enfants apprennent ↑ quelles sont les langues ↑
76 PrEA2 : le français et l'anglais+ et je crois un peu l'espagnol+ c'est encore facile↓

77 PrEC : ah ++ c'est encore plus facile ↑
77 PrEA2 : oui+ les langues latines plus précisément↓

78 PrEC : merci bien A2 et bonne journée
78 PrEA2 : merci↓

Entretien 6 : Avec l'apprenant 4 du secteur privé PrEA4

1 PrEC : bonjour ↓ + comment tu t'appelles ↑
1 PrEA4 : je m'appelle A4

2 PrEC : A4+ d'où tu es A4 ↑
2 PrEA4 : De Zgharta

3 PrEC : tu es l'ainé de la famille ↑ انت الكبير بالبيت؟ **tu es l'ainé de la famille** ↑
3 PrEA4 : non↓ **خيي mon frère**

4 PrEC : et combien vous êtes↑
4 PrEA4 : trois

5 PrEC : vous êtes 3↓ A4+ moi j'intéresse beaucoup à la langue française et je veux au début savoir quelques informations qui te concernent↓ Quel âge as-tu ↑
5 PrEA4 : treize↓

6 PrEC : treize ans↓ Depuis quand tu apprends le français ↑
6 PrEA4 : depuis 7 ans↓

7 PrEC : est-ce que tu as rencontré autres langues dans ta vie ↑
7 PrEA4 : oui↓

8 PrEC : lesquelles ↑
8 PrEA4 : l'arabe et l'anglais↓

9 PrEC : est-ce que le français+ seulement tu l'as appris ici à l'école ↑

9 PrEA4 : non↓

10 PrEC : où tu l'as appris ↑

10 PrEA4 : maman↓ ↓ **إمي جابتلي معلمة عالييت** **ma mère a apporté une enseignante à la maison**

11 PrEC : avant de venir à l'école ↑

11 PrEA4 : non++++ après++ eh... aux vacances↓

12 PrEC : ah durant les vacances↓ donc+ au début+ au début+ quand est-ce que tu as appris le français ↑

12 PrEA4 : quand j'étais petit↓

13 PrEC : quand tu es arrivé ici↓

13 PrEA4 : oui↓

14 PrEC : est-ce qu'il y a des personnes qui parlent français autour de toi ↑

14 PrEA4 : non↓

15 PrEC : non↓ il n'y a pas ↑ aucun cousin+ aucune cousine ↑ des parents+ des amis ↑

15 PrEA4 : oui↓ des amis↓

16 PrEC : il y a des amis qui parlent ↑ quand ↑ quand est-ce que tu parles avec eux le français+ où et quand+ eux+ parlent-ils en français ↑

16 PrEA4 : **ils viennent du voyage et ils parlent avec moi en français**↓

17 PrEC : **d'où viennent-ils** ↑

17 PrEA4 : **de la France**↓

18 PrEC : **et toi tu leur parles en français** ↑ **tu apprends d'eux** ↑ **tu parles avec eux** ↑

18 PrEA4 : **oui** ↓

19 PrEC : **y a-t-il aussi des amis qui te parlent en anglais** ↑ **ou autre langue** ↑

19 PrEA4 : **oui mes cousins**↓

20 PrEC : **d'où viennent-ils** ↑ **pourquoi parlent-ils anglais** ↑

20 PrEA4 : **oui ils parlent anglais**↓

21 PrEC : **ils sont en quelle école** ↑

21 PrEA4 : **peut être à Khaldieh**⁷¹

22 PrEC : **chez les sœurs Antonines** ↑

22 PrEA4 : **oui**↓

23 PrEC : **et toi tu parles français et anglais avec eux** ↑

23 PrEA4 : **oui je parle avec eux en français et anglais+ je passe tout mon temps avec eux**

24 PrEC : **et à la maison+ tu parles en français ou en anglais avec ta mère+ ton père ou tes frères et tes sœurs** ↑

24 PrEA4 : **non+ ils ne savent rien**

25 PrEC : **comment** ↑

25 PrEA4 : **ma mère reste au travail et ma sœur et mon frère étudient tout le temps**↓

⁷¹ Village à côté de Zgharta où se trouve l'école des religieuses de saint Antoine.

26 PrEC : **tu lis des livres de français** ↑

26 PrEA4 : **oui** ↓

27 PrEC : **comme quoi** ↑ **des contes ou des revues** ↑

27 PrEA4 : **des contes** ↓

28 PrEC : **toi+ tu les achètes ou tu les empruntes de tes amis ou de l'école** ↑

28 PrEA4 : **c'est maman qui les achète et quand je suis ennuyé et je n'ai rien à faire+ j'ouvre un livre et je commence la lecture** ↓

29 PrEC : **tu lis seulement des livres de français** ↑

29 PrEA4 : **français et un parfois des livres arabe** ↓

30 PrEC : **anglais** ↑

30 PrEA4 : **non**

31 PrEC : **entends-tu des chansons françaises** ↑ **tu assistes à des chaînes françaises** ↑

31 PrEA4 : **non** ↓

32 PrEC : **Cela ne t'intéresse pas** ↑

32 PrEA4 : **un peu+ quand ma sœur assiste à des films français je reste avec elle et j'y assiste** ↓

33 PrEC : **quel âge a-t-elle** ↑

33 PrEA4 : **dix ans environ** ↓

34 PrEC : **elle est plus brave que toi en français**

34 PrEA4 : **oui** ↓

35 PrEC : **pourquoi** ↑ ↑

35 PrEA4 : **elle reste assise devant la télé et assiste aux films français+ moi+ je sors avec mes amis et moi en français je suis un peu faible** ↓

36 PrEC : **tu apprécies les cours de français** ↑ **quelle activité tu préfères** ↑

36 PrEA4 : **comme la grammaire** ↑

37 PrEC : **oui+ qu'est-ce que tu aimes travailler avec l'enseignante durant le cours de français** ↑

37 PrEA4 : **les exercices+ je les comprends mieux** ↓

38 PrEC : **exercices de grammaire** ↑

38 PrEA4 : **eh + conjugaison** ↓

39 PrEC : **la conjugaison est facile pour toi** ↑

39 PrEA4 : **oui**

40 PrEC : **qu'est-ce que tu n'aimes pas durant le cours de français** ↑

40 PrEA4 : **quand mon tour arrive et je ne savais pas répondre+ je n'avais rien compris+ cela me trouble+ c'est ce qui se passe tout le temps avec moi** ↓

41 PrEC : **quelle activité préfères-tu** ↑ **l'oral ou l'écrit** ↑

41 PrEA4 : **les deux+ pas de problème** ↓

42 PrEC : **à l'oral+ que préfères-tu** ↑ **visionner un film+ écouter une chanson+ lire une image ou faire un exposé+ une recherche** ↑

42 PrEA4 : **oui je préfère exposer les recherches ou lire une image et rédiger à l'écrit le contenu** ↓

43 PrEC : **bon+ quel est le thème que tu préfères aborder en classe durant le cours de français** ↑
43 PrEA4 : **comme une leçon** ↑

44 PrEC : **oui** ↓
44 PrEA4 : **les c.c. de lieu et de temps et la conjugaison** ↓

45 PrEC : **moi je te demande quel sujet tu aimes aborder en classe avec l'enseignante du français cette année tu as travaillé en classe l'environnement+ le sport+ la nature+ quels autres sujets t'intéressent** ↑
45 PrEA4 : **c'est-à-dire comme le sport** ↑

46 PrEC : **oui**
46 PrEA4 : **le sport le plus** ↓

47 PrEC : **un sujet nouveau+ que suggères-tu comme thème** ↑
47 PrEA4 : **comme thème policier+ le monde policier** ↓

48 PrEC : **en classe en général+ quelles langues entend-on dans les cours** ↑ **Par exemple durant le cours d'arabe le professeur utilise l'arabe dialectal ou littéral** ↑
48 PrEA4 : **quand le professeur explique il utilise le dialectal+ quand il nous parle il utilise le littéral pour nous entraîner** ↓

49 PrEC : **et durant les cours de français quelle langue utilise l'enseignante** ↑
49 PrEA4 : **elle utilise le français** ↓

50 PrEC : **mais parfois elle utilise quelques mots arabes** ↑
50 PrEA4 : **surement elle utilise parfois l'arabe parce que nous ne comprenons pas tout le temps le français+ mais moi j'essaie de parler en français+ je fais tout mon possible** ↓

51 PrEC : **s'il y un mot que tu n'as pas compris en français ni son explication en français tu lui demandes l'explication en arabe** ↑
51 PrEA4 : **oui+ et parfois j'utilise le dictionnaire à la maison ou je navigue sur l'internet pour trouver son sens** ↓

52 PrEC : **bravo+ c'est très bien+ superbe**
52 PrEA4 : **je commence à prendre au sérieux le travail et je faisais ça depuis quelques moments+ je veux réussir** ↓

53 PrEC : **bravo+ tu as des notes pour l'oral** ↑
53 PrEA4 : **oui+ mes notes ne sont pas bonnes+ je veux les améliorer** ↓

54 PrEC : **pourquoi** ↑ **comment ton enseignante prend la note** ↑ **tu n'as pas bien récité la poésie** ↑
54 PrEA4 : **la poésie+ c'est bien mais la lecture+ non** ↓

55 PrEC : **mais quand tu as fait l'exposé oral+ combien tu as eu comme note** ↑
55 PrEA4 : **bien+ la recherche+ bien** ↓

56 PrEC : **tu as fait seul la recherche** ↑
56 PrEA4 : **oui+**

57 PrEC : **pourquoi** ↑
57 PrEA4 : **je n'aime pas travailler avec les autres** ↓

58 PrEC : **mais pourquoi** ↑

58 PrEA4 : **si je travaille avec mes amis et s'il y aura une erreur je serai le responsable+ parce que l'enseignante nous a dit si un membre du groupe ne travaille pas comme il faut+ la note du groupe va diminuer+ j'ai travaillé seul et toute la classe a fait comme moi**↓

59 PrEC : **à ton avis+ comment doit-il être un bon apprenant à l'oral** ↑ **Que doit-il savoir pour mériter la plus haute note** ↑

59 PrEA4 : **il doit comprendre très bien le français+ sait parler le français+ lecture et une bonne déclamation**↓

60 PrEC : **es-tu satisfait de ta note à l'oral** ↑

60 PrEA4 : **non+ elle n'est pas bonne**↓

61 PrEC : **que dois-tu faire pour l'améliorer** ↑

61 PrEA4 : **maintenant j'ai commencé à lire des histoires en français à haute voix**↓

62 PrEC : **BRAVO**↑+ **très bien+ es-tu content de lire en français+ tu en profites** ↑

62 PrEA4 : **oui**↓

63 PrEC : **bon+ à ton avis+ qu'est ce qu'un très bon professeur de langue** ↑

63 PrEA4 : **il sait se comporter avec les apprenants**

64 PrEC : **cela suffit-il** ↑

64 PrEA4 : **non+ quand il explique la leçon il doit aider les apprenants pour comprendre en simplifiant les choses**↓

65 PrEC : **imagine un cours idéal de français+ comment se passerait-il** ↑ **quand est-ce que tu peux dire c'est un cours très beau+ j'ai aimé cette période de français** ↑

65 PrEA4 : **premièrement+ l'enseignante entre et explique la leçon de manière que tout le monde arrive à comprendre+ et que la leçon soit facile et les exercices aussi+ car les exercices difficiles me gênent**↓

66 PrEC : **toi+ tu te sens gêné quand tu n'arrives pas à tout comprendre**↑

66 PrEA4 : **oui**↓

67 PrEC : **que faut-il faire pour que tu ne rencontres pas ces difficultés** ↑

67 PrEA4 : **je les révise une ou deux fois à la maison et avec ma mère**↓

68 PrEC : **tu sais quelle langue tu vas choisir pour étudier à l'université** ↑ **quand tu termines la classe terminale** ↑

68 PrEA4 : **oui**↓

69 PrEC : **quoi** ↑

69 PrEA4 : **je veux travailler avec mon oncle**↓

70 PrEC : **en quoi** ↑

70 PrEA4 : **électricité**↓

71 PrEC : **sais-tu dans quelle université tu vas continuer tes études** ↑ **quelle langue tu vas choisir pour se spécialiser** ↑ **l'anglais ou le français** ↑

71 PrEA4 : **mon oncle m'a dit que je peux choisir entre l'arabe/ anglais ou le français /anglais**↓

72 PrEC : **que veux-tu choisir** ↑

72 PrEA4 : **le français**↓

73 PrEC : **pourquoi** ↑

73 PrEA4 : **c'est plus facile pour moi**↓

74 PrEC : **tu choisis le français** ↑+ **c'est plus facile pour toi que l'anglais** ↑

74 PrEA4 : **non+ je veux les deux langues : français et anglais**

75 PrEC : **donc+ tu ne choisis pas l'arabe** ↑

75 PrEA4 : **non**↓

76 PrEC : bravo+ **mais pourquoi**↑

76 PrEA4 : **parce que enfin+ je suis obligé de voyager et ailleurs on parle l'anglais+ c'est pourquoi je veux choisir le français/ anglais+ en arabe je suis bien et quand je choisis le français aussi je serai obligé de l'améliorer**↓

77 PrEC : bravo+ **je te félicite**↓ **si tes frères ou ta sœur ou même tes enfants veulent apprendre des langues+ quelle langue tu leur conseilles** ↑

77 PrEA4 : **comme ils veulent**↓

78 PrEC : **tu ne leur conseilles pas** ↑

78 PrEA4 : **qu'ils étudient les trois : français+ anglais et arabe+ mais qu'ils insistent sur l'anglais+ car tout le monde parle l'anglais+ toute la vie est en anglais**↓

79 PrEC : Merci bien+ bonne journée↓

79 PrEA4 : à vous ↓.

Entretien 7: Avec l'apprenant 9 du secteur privé PrEA9

1 PrEC : Moi je demande la question en français+ et si tu n'arrives pas à comprendre je peux traduire+ et toi tu peux parler en français ou en arabe+ comme tu veux+ ok d'accord↑ ça revient à toi↓ bon↓ comment tu t'appelles↑

1 PrEA9 : A9 ↓

2 PrEC : bon↓ moi je m'intéresse beaucoup à la langue française+ mais je voudrais encore savoir un peu quelques notions+ en ce qui te concerne↓ quel âge as-tu ↑

2 PrEA9 : 12 ans↓

3 PrEC : 12 ans↓ depuis quand faites-vous du français ↑

3 PrEA9 : Eh...+ petit jardin⁷²↓

4 PrEC : quelles autres langues avez-vous rencontrées dans votre vie ↑ vous avez rencontré autre que le français ↑

4 PrEA9 : l'anglais↓

5 PrEC : l'anglais↓ depuis quand ↑

5 PrEA9 : depuis à peu près 7 ans↓

6 PrEC : ça veut dire que quand vous avez commencé ici à apprendre l'anglais

6 PrEA9 : oui↓

7 PrEC : est-ce que tu sais quelqu'un qui parle autre ↑ tu connais quelqu'un qui parle autre que l'anglais+ le français et l'arabe ↑

7 PrEA9 : oui↓ j'en ai des amis qui apprennent l'espagnol↓

8 PrEC : dans quelle école ↑

8 PrEA9 : avec moi+ en classe↓

⁷² Petite section de la maternelle.

9 PrEC : où ↑ pourquoi ils savent l'espagnol ↑
9 PrEA9 : ils ont+ comme une application sur leurs portables+ et ils peuvent apprendre chaque mot en espagnol↓

10 PrEC : ils essayent d'apprendre seuls ↑
10 PrEA9 : oui↓

11 PrEC : ah+ c'est bien↓ qui ↑ tu les connais ↑ qui sont ces personnes↑
11 PrEA9 : elle s'appelle A21

12 PrEC : bon↓ elle commence à parler l'espagnol ↑
12 PrEA9 : oui↓

13 PrEC : pourquoi elle a voulu faire cela ↑
13 PrEA9 : je ne sais pas↓

14 PrEC : tu ne sais pas↓ bon↓ est-ce qu'il y a des personnes qui vivent tout autour de toi qui parlent le français ↑
14 PrEA9 : je parle un peu avec mon petit frère+ et+ en classe↓

15 PrEC : avec ta maman ↑ ton papa ↑
15 PrEA9 : non↓

16 PrEC : vous ne parlez pas avec tes parents↓ dans votre entourage+ à côté de vous+ dans la famille+ est-ce qu'il y a des personnes qui parlent le français ↑ tu entends parfois quelqu'un qui parle français↑
16 PrEA9 : non↓ si des petits ils vont parler+ avec leurs parents+ parfois ils parlent le français↓

17 PrEC : toi ↑ tu aimes parler le français ++ avec ton frère ↑
17 PrEA9 : oui+ j'aime↓ j'aime parler le français↓ oui↓

18 PrEC : et lui ↑ est-ce qu'il répond en français ↑
18 PrEA9 : oui↓

19 PrEC : il comprend aussi ↑
19 PrEA9 : oui↓

20 PrEC : bon c'est bien↓ est-ce que tu lis des livres en français ↑ tu lis des revues+ des contes+ des histoires ↑
20 PrEA9 : non↓

21 PrEC : même dans les publicités ↑ dans votre SMS+ quand tu veux envoyer un message+ tu utilises le français ↑
21 PrEA9 : si+ quelques fois↓

22 PrEC : est-ce que tu entends aussi quelque fois le français ↑ tu aimes entendre les chansons françaises ↑
22 PrEA9 : oui↓

23 PrEC : tu les préfères ↑
23 PrEA9 : j'ai plusieurs chansons que je sais en français↓

24 PrEC : plus que l'anglais ↑
24 PrEA9 : égalité↓

25 PrEC : arabe ↑ qu'est-ce que tu préfères ↑ quelles sont tes préférences ↑
25 PrEA9 : l'anglais↓

26 PrEC : pour les cours de français+ tu aimes assister aux cours de français ↑
26 PrEA9 : oui↓

27 PrEC : pourquoi ↑

27 PrEA9 : car+ il y a de l'ambiance↓

28 PrEC : de l'ambiance↓ toi tu aimes cette langue↓

28 PrEA9 : oui↓

29 PrEC : tu aimes parler le français durant la période de français ↑

29 PrEA9 : oui↓

30 PrEC : c'est ce que j'ai remarqué↓ quelles sont les activités que tu préfères beaucoup plus ↑ les activités orales ↑
les activités écrites ↑

30 PrEA9 : les activités orales+ et la production↓

31 PrEC : pourquoi ↑

31 PrEA9 : car **يعني منعبّر** **c'est-à-dire on s'exprime**↓

32 PrEC : ah+ tu arrives à t'exprimer↓

32 PrEA9 : oui↓

33 PrEC : tu peux parler l'arabe si tu veux↓

33 PrEA9 : oui d'accord↓

34 PrEC : qu'est ce que tu n'aimes pas+ durant la période de français+ durant le cours de français ↑ sois franche↓

34 PrEA9 : un peu les questions sur texte↓

35 PrEC : tu n'aimes pas la lecture+ les textes+ la compréhension de l'écrit↓

35 PrEA9 : j'aime la lecture mais je n'aime pas les questions↓

36 PrEC : ah+ tu trouves des difficultés ↑

36 PrEA9 : parfois↓

37 PrEC : tu trouves des difficultés pour comprendre ou pour s'exprimer ↑

37 PrEA9 : pour comprendre↓

38 PrEC : comment ↑

38 PrEA9 : je ne comprends pas de la première fois↓ il faut expliquer une autre fois pour bien comprendre↓

39 PrEC : et si tu as une composition ↑

39 PrEA9 : non ça va↓

40 PrEC : tu essaies de travailler seule ↑

40 PrEA9 : oui↓

41 PrEC : quels types d'activités+ tu préfères : film+ chanson+ document sonore ↑

41 PrEA9 : la chanson↓

42 PrEC : la chanson↓ tu aimes parfois exposer par exemple une recherche+ faire un débat ↑

42 PrEA9 : oui↓

43 PrEC : aujourd'hui j'ai remarqué que tu as aimé beaucoup le travail de jeu de rôle⁷³↓

43 PrEA9 : oui↓

⁷³ La séance à laquelle j'ai assisté contenait un jeu de rôle après le visionnement d'une séquence filmique de « sound of musique » et A9 a participé au jeu de rôle.

44 PrEC : tu as aimé beaucoup le rôle de la petite fille↓

44 PrEA9 : oui↓

45 PrEC : bon+ quels sont les thèmes que tu préfères ↑ Que tu veux-tu que votre prof essaie d'aborder ↑

45 PrEA9 : thèmes ↑

46 PrEC : quels sont les thèmes+ quels sont les sujets ↑

46 PrEA9 : ehh ...

47 PrEC : شو هني المواضيع اللي بتحبي تشغل بصفك؟ **Quels sujets préfères-tu qu'on travaille durant le cours de français** ↑

47 PrEA9 : j'aime...

48 PrEC : par exemple+ j'ai vu avec vous+ l'environnement+ la nature+ le sport et maintenant c'est la famille↓ quel thème de ces 4 thèmes que tu as travaillés préfères-tu ↑

48 PrEA9 : je préfère celui des maladies↓

49 PrEC : ah les maladies+ la santé↓

49 PrEA9 : oui↓

50 PrEC : quel autre sujet tu peux suggérer encore à votre prof+ si elle vous dit par exemple : « A9 donne- moi un sujet+ et demain je vais travailler avec vous ce sujet-là↓ »

50 PrEA9 : la nature et l'environnement↓

51 PrEC : maintenant+ en classe+ quelles sont les langues que tu entends tout le temps durant les cours ↑

51 PrEA9 : le français+ l'arabe et l'anglais↓

52 PrEC : il y a plusieurs fois des mélanges de langues↓

52 PrEA9 : oui↓

53 PrEC : par exemple durant la période consacrée aux maths+ le prof utilise l'arabe ↑

53 PrEA9 : le français↓

54 PrEC : seulement le français↑

54 PrEA9 : oui parfois l'arabe pour bien comprendre+ mais le plus c'est le français↓

55 PrEC : et durant la période ou le cours d'anglais ↑

55 PrEA9 : c'est toujours l'anglais↓

56 PrEC : pas un mot arabe ↑

56 PrEA9 : non↓

57 PrEC : pas un mot français ↑

57 PrEA9 : non↓

58 PrEC : et durant le cours de français ↑

58 PrEA9 : durant le cours de français+ on parle le français↓

59 PrEC : quelques fois on entend des mots arabes ↑

59 PrEA9 : qui quelques fois l'arabe↓

60 PrEC : toi tu utilises parfois des mots arabes↓ dans quelles situations ↑

60 PrEA9 : si je ne sais pas traduire le mot+ je le dis en arabe+ et puis la maitresse me donne le mot en français↓

61 PrEC : Tu apprends comme ça ↑ C'est une façon d'apprendre ↑

61 PrEA9 : oui+ d'apprendre les mots↓

62 PrEC : ok d'accord↓ est-ce que tu as des notes pour l'oral ↑ tu as reçu des notes pour l'oral ++ poèmes+ poésie+ lecture ↑

62 PrEA9 : oui↓

63 PrEC : comment on te juge ↑

63PrEA9 : très bien

64 PrEC : selon quoi ↑

64 PrEA9 : selon comment on dit↓ la façon de dire+ ne pas être très ... avoir peur↓

65 PrEC : à ton avis+ qu'est-ce qu'un bon élève alors+ comment il doit être ↑

65 PrEA9 : il doit bien se tenir+ et bien parler sans avoir peur↓

66 PrEC : bon↓ combien tu as eu à l'oral ↑

66 PrEA9 : Si c'était sur 5+ un 4 ou parfois j'ai eu un 5↓

67 PrEC : cinq sur cinq+ c'est très bien↓ alors ça reflète ton niveau ↑

67 PrEA9 : oui↓

68 PrEC : maintenant+ par rapport à toi+ qu'est-ce qu'un bon prof de français ↑ ou de langue ↑

68 PrEA9 : un bon prof+ il faut+ être patient avec les enfants+ et bien les comprendre↓

69 PrEC : si on va imaginer un cours idéal de français+ à ton avis comment il doit se passer↓

69 PrEA9 : il faut avoir un plan+ pour notre heure+ et le bien travailler en silence↓

70 PrEC : en silence ++ tu préfères le silence et la discipline en classe ↑

70 PrEA9 : oui↓

71 PrEC : j'ai remarqué un peu que votre classe durant le cours est bruyante ↑

71 PrEA9 : oui+ car on ne prend pas la permission+ on parle↓

72 PrEC : est-ce que c'est tout le temps+ durant tous les cours ↑

72 PrEA9 : ça passe parfois+ s'il y a un exercice ensemble+ ça fait un peu de bruit+ mais normalement il y a le silence↓

73 PrEC : tu as des projets pour ton avenir ↑ dans quelle langue tu vas faire tes études ↑ Anglais ou français ↑

73 PrEA9 : français↓

74 PrEC : en français↓ bon+ si tu vas avoir après des enfants+ quand tu vas devenir un peu grande+ quelle langue aimeriez-vous+ qu'ils connaissent ↑

74 PrEA9 : français↓

75 PrEC : seulement le français ↑

75 PrEA9 : oui↓

76 PrEC : c'est le premier choix ↑

76 PrEA9 : oui↓ Moi j'aime pour la fille le français+ et pour le garçon l'arabe ou l'anglais↓

77 PrEC : pourquoi ↑

77 PrEA9 : je ne sais pas↓

78 PrEC : tu ne sais pas ↑
78 PrEA9 : car la fille est douce+ le français est doux↓

79 PrEC : bon+ merci bien A9↓ bonne journée
79 PrEA9 : merci à vous↓

Entretien 8 : Avec l'apprenant A19 du secteur privé PrEA19

1 PrEC : oui A19↓ bonjour↓
1 PrEA19 : bonjour↓

2 PrEC : je peux te demander quelques questions qui concernent la langue française ↑
2 PrEA19 : oui↓

3 PrEC : mais avant+ quel âge as-tu ↑
3 PrEA19 : 12 ans et demie↓

4 PrEC : tu préfères que je te parle en français ou tu préfères l'arabe ↑ comme tu veux↓ Qu'est-ce que tu préfères ↑
4 PrEA19 : ↓معلي **Pas de problème+** français

5 PrEC : bon si tu n'arrives pas à comprendre je traduis↓
5 PrEA19 : oui↓

6 PrEC : depuis quand tu comprends ou tu parles le français ↑
6 PrEA19 : petit jardin⁷⁴↓

7 PrEC : c'est-à-dire tu n'as pas appris le français à la maison avec tes parents↓
7 PrEA19 : un peu↓

8 PrEC : qui te parle en français ↑
8 PrEA19 : ma tante↓

9 PrEC : ta tante↓ Pourquoi ↑
9 PrEA19 : elle enseigne le français↓

10 PrEC : ah elle enseigne le français↓
10 PrEA19 : oui↓

11 PrEC : c'est elle qui te parle+ non pas ta maman↓
11 PrEA19 : non↓

12 PrEC : et toi tu réponds en français ou seulement tu arrives à comprendre↓
12 PrEA19 : un peu↓

13 PrEC : bon + quelles sont les autres langues que tu as rencontrées autre que le français et l'arabe ↑
13 PrEA19 : un peu l'anglais avec mon oncle↓

14 PrEC : ton oncle parle l'anglais↓
14 PrEA19 : oui+ un peu+ pas toujours↓

15 PrEC : et ici à l'école tu as commencé à apprendre l'anglais ↑
15 PrEA19 : oui↓

⁷⁴ Première année à l'école.

16 PrEC : depuis la classe ↑

16 PrEA19 : douzième↓

17 PrEC : douzième ↑ ou EB1 ↑

17 PrEA19 : **Moi j'étais dans une autre école** انا كنت بغير مدرسة

18 PrEC : Dans quelle école tu étais ↑

18 PrEA19 : انطونية **Ecole saint Antoine**⁷⁵

:

19 PrEC : chez les sœurs Antonines↓ C'est de la classe douzième qu'on enseigne+ ou EB1 ↑

19 PrEA19 : onzième ↑ j'ai oublié↓

20 PrEC : alors tu parles jusqu'à maintenant l'anglais avec ton oncle ↑

20 PrEA19 : pas toujours↓

21 PrEC : est-ce qu'il y a dans ton entourage des personnes qui parlent français ↑

21 PrEA19 : oui↓

22 PrEC : comme qui ↑

22 PrEA19 : dans شو؟ **quoi** ↑

23 PrEC : à côté de toi+ des amis+ de la famille+ des voisins ↑

23 PrEA19 : non↓

24 PrEC : des petits+ des grands ↑ Il n'y a pas ↑

24 PrEA19 : non↓

25 PrEC : est-ce que tu lis le français ↑ des livres+ des romans ↑

25 PrEA19 : oui↓

26 PrEC : quoi ↑ qu'est-ce que tu lis ↑

26 PrEA19 : des livres+ des contes↓

27 PrEC : des contes↓ ce qu'on te donne ici à l'école ou ta maman t'achète des livres ↑

27 PrEA19 : pas nécessaire de l'école↓

28 PrEC : est-ce que tu écris des SMS+ par exemple des messages ↑

28 PrEA19 : oui↓

29 PrEC : c'est en quelle langue ↑

29 PrEA19 : internet↓

30 PrEC : c'est la langue de l'internet↓

30 PrEA19 : oui↓

31 PrEC : c'est-à-dire ↑ ce n'est pas le français pur↓

31 PrEA19 : il n'y a... pas toujours+ quelques fois↓

32 PrEC : quelques fois↓ Est-ce que tu entends des chansons françaises↑

⁷⁵ École privée missionnaire pour les religieuses de saint Antoine. Elle se situe dans la même région, loin de 10 Km de l'école choisie comme terrain pour l'enquête.

32 PrEA19 : oui↓

33 PrEC : tu aimes ↑

33 PrEA19 : oui↓

34 PrEC : qu'est-ce que tu préfères ↑ La chanson française ou la chanson anglaise ↑

34 PrEA19 : anglaise↓

35 PrEC : tu aimes le cours de français ↑

35 PrEA19 : oui↓

36 PrEC : pourquoi ↑

36 PrEA19 : la maîtresse elle est bonne↓ et j'aime la langue française↓

37 PrEC : tu aimes parler le français durant les cours ↑

37 PrEA19 : oui↓

38 PrEC : quelles sont les activités que tu préfères ↑

38 PrEA19 : le sport↓

39 PrEC : durant le cours de français+ quelles sont les activités que tu préfères ; la lecture+ la production ↑

39 PrEA19 : la grammaire↓

40 PrEC : ah tu préfères beaucoup la grammaire↓ Qu'est-ce que tu n'aimes pas ↑

40 PrEA19 : la production شوي **un peu**

41 PrEC : un peu+ la production écrite↓

41 PrEA19 : oui↓

42 PrEC : pourquoi tu n'aimes pas la production écrite ↑

42 PrEA19 : elle est difficile↓

43 PrEC : difficile pour trouver les mots et s'exprimer↓

43 PrEA19 : oui↓

44 PrEC : quelles sont les activités que tu préfères durant l'oral ↑ c'est-à-dire ; visionner un film+ écouter un document sonore+ lire une image+ faire un débat+ faire un exposé ↑ quelle activité tu préfères ↑

44 PrEA19 : lire une image↓

45 PrEC : bon↓ est-ce que cela a été fait avec M ↑ lire une image ↑

45 PrEA19 : oui↓ يمكن **peut être**

46 PrEC : c'est ce que tu préfères ↑

46 PrEA19 : oui↓

47 PrEC : bon↓ pourquoi ↑

47 PrEA19 : لأنو بحبنا↓ **parce que je l'aime**

48 PrEC : quels sont les thèmes ou les sujets que tu préfères aborder dans cette classe ↑ quels sont les sujets ↑

48 PrEA19 : eh ...

49 PrEC : maintenant vous avez travaillé avec M le sport+ l'environnement+ la nature...

49 PrEA19 : oui↓

50 PrEC : tu as aimé ces thèmes ↑
50 PrEA19 : oui↓

51 PrEC : lequel+ le plus ↑
51 PrEA19 : l'environnement↓

52 PrEC : l'environnement↓ qu'est-ce que tu suggères+ qu'est-ce que tu peux suggérer à Mme M de lancer un thème ↑ quel thème préfères-tu qu'elle lance en classe↑
52 PrEA19 : l'environnement↓

53 PrEC : le même thème ↑
53 PrEA19 : oui↓

54 PrEC : quelles sont les langues que tu entends durant les cours ↑ les langues ↑
54 PrEA19 : anglaise+ français+ arabe↓

55 PrEC : durant le cours de français est-ce que tu entends un mélange entre français et anglais ↑
55 PrEA19 : non+ français+ arabe↓

56 PrEC : bon+ si toi tu n'arrives pas à comprendre durant le cours de français un mot+ qu'est-ce que tu fais ↑
56 PrEA19 : je parle à Mme M elle m'explique le mot en arabe↓

57 PrEC : en arabe↓ et comme ça tu comprends le mot↓
57 PrEA19 : oui

58 PrEC : bon↓ tu as des notes de l'oral↓ poésie+ lecture ↑
58 PrEA19 : poésie↓

59 PrEC : tu es contente de ta note ↑
59 PrEA19 : oui↓

60 PrEC : qu'est-ce qu'un bon élève à l'oral ↑ comment il doit être un bon élève à l'oral ↑
60 PrEA19 : sa voix est plus haute↓ ne peut pas⁷⁶↓

61 PrEC : ne pas avoir peur↓
61 PrEA19 : ne pas avoir peur↓

62 PrEC : bon+ maintenant+ qu'est-ce qu'un bon prof ↑ on a parlé d'un bon élève+ qu'est-ce qu'un bon prof de langue↑ comment il doit être ↑
62 PrEA19 : sage+ ne crie pas à haute voix↓ ne frappe pas les élèves↓

63 PrEC : est-ce qu'il y a des profs qui frappent ↑
63 PrEA19 : **On parle en général** عم نحكي اجمالاً

64 PrEC : Ah en général↑
64 PrEA19 : oui en général↓

65 PrEC : comment+ à ton avis+ doit être un cours idéal de français ↑ comment il doit être ↑
65 PrEA19 : je ne comprends pas↓

66 PrEC : prenons+ que toi maintenant tu avais un cours de français+ tu sors et tu dis oh c'était très bien+ j'ai tout compris+ c'était une très belle période↓ comment doit être ce cours là ↑ comment il doit être organisé ↑
66 PrEA19 : la maitresse elle est bonne avec ses élèves+ et oui il est ...↓ مسلي **amusant**

⁷⁶ Paroles de l'apprenant sans modification.

67 PrEC : amusant ↑comment↑

67 PrEA19 : oui amusant↓++ pas de temps vide↓

68 PrEC : bon+ enfin tu as un projet pour l'avenir ↑ tu sais qu'est-ce que tu vas faire par exemple↑

68 PrEA19 : après ↑

69 PrEC : oui après ça veut dire à l'université+ quelle spécialisation+ quelle profession ↑ est-ce qu'il y a une idée chez toi ↑

69 PrEA19 : oui↓ j'aime beaucoup la géographie↓

70 PrEC : tu veux l'apprendre en français+ en arabe ou en anglais ↑

70 PrEA19 : en anglais↓

71 PrEC : en anglais ↑ la géographie ↑

71 PrEA19 : j'aime l'anglais↓

72 PrEC : bon+ et pour tes enfants après+ tu vas leur conseiller quelle langue ↑ quelle langue préfères-tu qu'ils apprennent ↑

72 PrEA19 : l'anglais↓

73 PrEC : avant le français ↑

73 PrEA19 : oui↓

74 PrEC : c'est-à-dire ton premier choix ça vas être l'anglais↓

74 PrEA19 : l'anglais↓

75 PrEC : bon+ merci bien↓ grand merci A19

75 PrEA19 : de rien↓

Entretien 9 : Avec l'apprenant 21 du secteur privé PrEA21

1 PrEC : Bonjour↓ comment tu t'appelles↑

1 PrEA21 : A21

2 PrEC : quel âge as-tu A21 ↑

2 PrEA21 : j'ai 12 ans↓

3 PrEC : et d'où tu es ↑

3 PrEA21 : de Zgharta⁷⁷↓

4 PrEC : où tu as appris le français ↑ depuis quand tu comprends le français ↑ tu peux parler l'arabe ou le français+ comme tu veux↓

4 PrEA21 : non ça va↓ depuis que j'étais petite↓ en PS1↓

5 PrEC : c'est-à-dire non pas à la maison avant que tu viennes à l'école ↑

5 PrEA21 : non↓ si ma maman car elle est une maitresse↓

6 PrEC : Ah c'est une maitresse+ prof qui enseigne quelle langue ↑

6 PrEA21 : maths et sciences↓

⁷⁷ Petite ville au nord du Liban, loin de 30 km de Tripoli.

7 PrEC : elle enseigne maths et science en langue française↓
7 PrEA21 : oui↓

8 PrEC : dans quelle école elle les enseigne ↑
8 PrEA21 : Antonines-Zgharta⁷⁸↓

9 PrEC : alors toi tu sais le français avant que tu viennes à l'école↓
9 PrEA21 : si↓

10 PrEC : bien↓ est-ce que tu sais autres langues+ autre que le français ↑
10 PrEA21 : il y a l'anglais+ l'arabe et un peu l'italique↓

11 PrEC : l'espagnol ↑ pourquoi l'espagnol ↑
11 PrEA21 : car mon père est de Venezuela et il m'apprend un peu↓

12 PrEC : il est libanais ton papa mais il a la nationalité vénézuélienne ↑
12 PrEA21 : oui↓

13 PrEC : *ok d'accord*↓ alors tu sais ces 4 langues↓ l'anglais tu l'as appris à la maison ou à l'école↑
13 PrEA21 : à la maison↓

14 PrEC : pourquoi ↑
14 PrEA21 : car aussi ma mère et mon père sait l'anglais↓

15 PrEC : les deux savent l'anglais↑
15 PrEA21 : oui↓

16 PrEC : toi tu as voyagé ↑ en Venezuela ↑
16 PrEA21 : non↓

17 PrEC : tu es restée ici↓
17 PrEA21 : oui↓

18 PrEC : ton papa il est encore là-bas ↑
18 PrEA21 : non il est là↓

19 PrEC : Ah il est venu ↑ il ne voyage plus ↑
19 PrEA21 : non↓ en été peut être↓

20 PrEC : son travail maintenant n'est plus là-bas↓
20 PrEA21 : non il est ici il travaille ici↓

21 PrEC : *ok d'accord*↓ est-ce qu'il y a autour de toi des personnes qui parlent français autre que ta maman ↑
21 PrEA21 : oui↓ mes tantes+ mon père+ ma grand-mère+ mon grand-père↓

22 PrEC : ils savent tous le français ↑ tu pratiques tout le temps ou c'est juste un mot qui passe par hasard↑
22 PrEA21 : parfois↓

23 PrEC : pas tout le temps mais si tu leur parle+ ils sont capables de te comprendre↓
23 PrEA21 : oui↓

24 PrEC : bon est-ce qu'il y a des circonstances précises dans lesquelles tu parles avec ces personnes-là le français ↑
24 PrEA21 : les cousins de ma mère sont nés en France ils viennent au Liban l'été et moi je les⁷⁹ parle en français↓

⁷⁸ Ecole privée pour les religieuses de saint Antoine.

- 25 PrEC : très bien↓ et tu es contente que tu parles avec eux le français ↑
25 PrEA21 : oui↓ car je pratique le français↓
- 26 PrEC : c'est très bien↓ est-ce que tu lis des romans+ des revues ↑
26 PrEA21 : des contes +++ oui↓
- 27 PrEC : tu aimes lire ↑
27 PrEA21 : chaque soir+ avant de dormir+ moi je lis une⁸⁰ conte↓
- 28 PrEC : bon+ qui apporte ces livres ↑ c'est ta maman+ c'est toi ↑ des cadeaux ↑
28 PrEA21 : non↓ il y a des cadeaux et d'histoires que ma mère+ comme par exemple « le journal des filles↓ »
- 29 PrEC : bon est-ce que tu entends des chansons françaises ↑ tu suis des programmes en français à la télé↑
29 PrEA21 : oui↓ Comme Lara Fabian+ j'aime tous⁸¹ ses chansons+ et aussi « je suis malade » par Dalida↓
- 30 PrEC : alors tu aimes ces chansons↓
30 PrEA21 : oui↓
- 31 PrEC : est-ce que tu aimes le cours de français ↑
31 PrEA21 : j'aime l'anglais plus que le français↓
- 32 PrEC : pourquoi ↑
32 PrEA21 : car quand j'étais petite+ je pratiquais l'anglais plus que le français↓
- 33 PrEC : tu trouves des difficultés en apprenant le français ↑
33 PrEA21 : non↓
- 34 PrEC : quelles sont les activités que tu préfères ↑
34 PrEA21 : je préfère la danse+ moi je pratique la danse+ le volleyball et basketball↓
- 35 PrEC : ce sont tes loisirs↓
35 PrEA21 : oui↓
- 36 PrEC : moi je te demande des activités durant le cours de français↓
36 PrEA21 : Ah↓
- 37 PrEC : c'est-à-dire tu préfères l'oral+ l'écrit ↑
37 PrEA21 : je préfère l'étude de textes↓
- 38 PrEC : lire un texte↓ bon durant les activités orales tu préfères un document sonore+ un film+ lecture d'une image ↑ qu'est-ce que tu préfères ↑
38 PrEA21 : un film↓
- 39 PrEC : bon tu as aimé le film+ la fois passée ↑
39 PrEA21 : oui↓
- 40 PrEC : quels sont les thèmes que tu aimes que Mlle M aborde en classe ↑
40 PrEA21 : j'aime les thèmes policiers↓
- 41 PrEC : quel est le thème que tu as aimé le plus cette année ↑

⁷⁹ Prononcé de cette façon par l'apprenante.

⁸⁰ Prononcé de cette façon par l'apprenante.

⁸¹ Prononcé de cette façon par l'apprenante.

41 PrEA21 : ils sont tous jolis↓ Je les aimais tous↓

42 PrEC : tous les thèmes ↑

42 PrEA21 : oui↓

43 PrEC : quelles sont les langues que tu entends pendant les cours de français ↑

43 PrEA21 : arabe et français↓

44 PrEC : arabe et français↓ bon si tu n'as pas pu comprendre un mot en français+ est-ce que tu demandes la traduction en arabe ↑

44 PrEA21 : oui

45 PrEC : tu préfères passer et comprendre le mot à travers l'arabe↓

45 PrEA21 : oui↓

46 PrEC : tu as une note à l'oral ↑

46 PrEA21 : j'ai 5 sur 5 à l'oral ou 4 sur 5↓

47 PrEC : Ah très bonne note↓ est-ce que par rapport à toi+ comme toi+ qu'est-ce qu'un bon élève à l'oral ↑ comment il doit-être ↑

47 PrEA21 : une présentation et il doit avoir une présentation+ une hausse voix+ et il doit avoir **ثقة بنفسه** **confiance en soi**

48 PrEC : oui confiance en soi↓

48 PrEA21 : confiance↓

49 PrEC : est-ce que ta note reflète ton niveau ↑ toi tu mérites cette note ↑

49 PrEA21 : moi je mérite plus↓

50 PrEC : ah plus ↑

50 PrEA21 : oui 45 sur 60↓

51 PrEC : pourquoi ↑

51 PrEA21 : je mérite plus car la grammaire je la sais très bien mais quand j'ai une composition j'ai peur↓

52 PrEC : on a parlé un peu comment doit être un élève+ maintenant comment doit être un bon prof de français ↑

52 PrEA21 : elle ne doit pas toujours dire de mauvaises paroles aux élèves↓ elle ne doit pas les frapper ou les gronder↓ elle doit les parler avec gentillesse↓

53 PrEC : à ton avis+ ça c'est suffisant pour qu'on ait un cours de français idéal ↑

53 PrEA21 : non mais elle doit avoir une bonne langue+ elle doit savoir si elle ne sait pas comment expliquer+ elle doit apprendre pour que les **تلاميذ** **les élèves** sait↓

54 PrEC : oui↓ par rapport à toi+ qu'est-ce qu'un cours idéal de français ↑ comment il doit commencer ↑ de quoi on va parler ↑ comment doivent travailler les élèves ↑

54 PrEA21 : ils doivent avoir une fiche et + des exercices sur la fiche ou des règles objectives sur la fiche ou **مثلا** **par exemple** un power point comme on fait parfois dans les séances↓

55 PrEC : le fait de changer un peu les activités cela te plaît↓ par rapport à toi est-ce que tu sais dans quelles études tu vas terminer après quelle étude tu vas choisir ↑ quelle langue↑

55 PrEA21 : moi je veux l'espagnol+ l'italique↓

56 PrEC : tu veux te spécialiser en cette langue↓

56 PrEA21 : oui↓

57 PrEC : est-ce qu'il y a ici dans des universités au Liban ↑ ou tu vas voyager ↑
57 PrEA21 : لا **non** je vais voyager↓

58 PrEC : ah tu penses voyager↓ bon est-ce que tu as des frères et des sœurs ↑
58 PrEA21 : oui j'ai un frère↓

59 PrEC : plus petit ↑
59 PrEA21 : oui il a 10 ans↓

60 PrEC : il a 10 ans↓ si tu vas lui conseiller+ quelle langue tu vas lui dire d'apprendre↓
60 PrEA21 : l'anglais↓

61 PrEC : beaucoup plus que le français ↑
61 PrEA21 : نعم **oui** car il est la base

62 PrEC : même pour tes enfants après↑
62 PrEA21 : pour les enfants+ j'aime lui apprendre toutes les langues↓ car tous⁸² les langues sont nécessaires↓

63 PrEC : la plus par rapport à toi ↑ la plus importante ↑
63 PrEA21 : français↓

64 PrEC : le français↓ bon merci bien↓
64 PrEA21 : merci↓.

ANNEXE 3 CORPUS 3 : Matériaux pédagogiques, fiche d'observation et transcription des 3 séances de l'école publique

Pour pouvoir transcrire et présenter les séances d'oral, c'est nécessaire au début de préciser le matériau utilisé et les documents exploités, puis de remplir la fiche d'observation relative à la séance. Cette fiche met en lumière les différentes étapes de la séance ainsi que les activités travaillées, et enfin on transcrit la séance.

1. PuS1 : La première séance d'oral à l'école publique

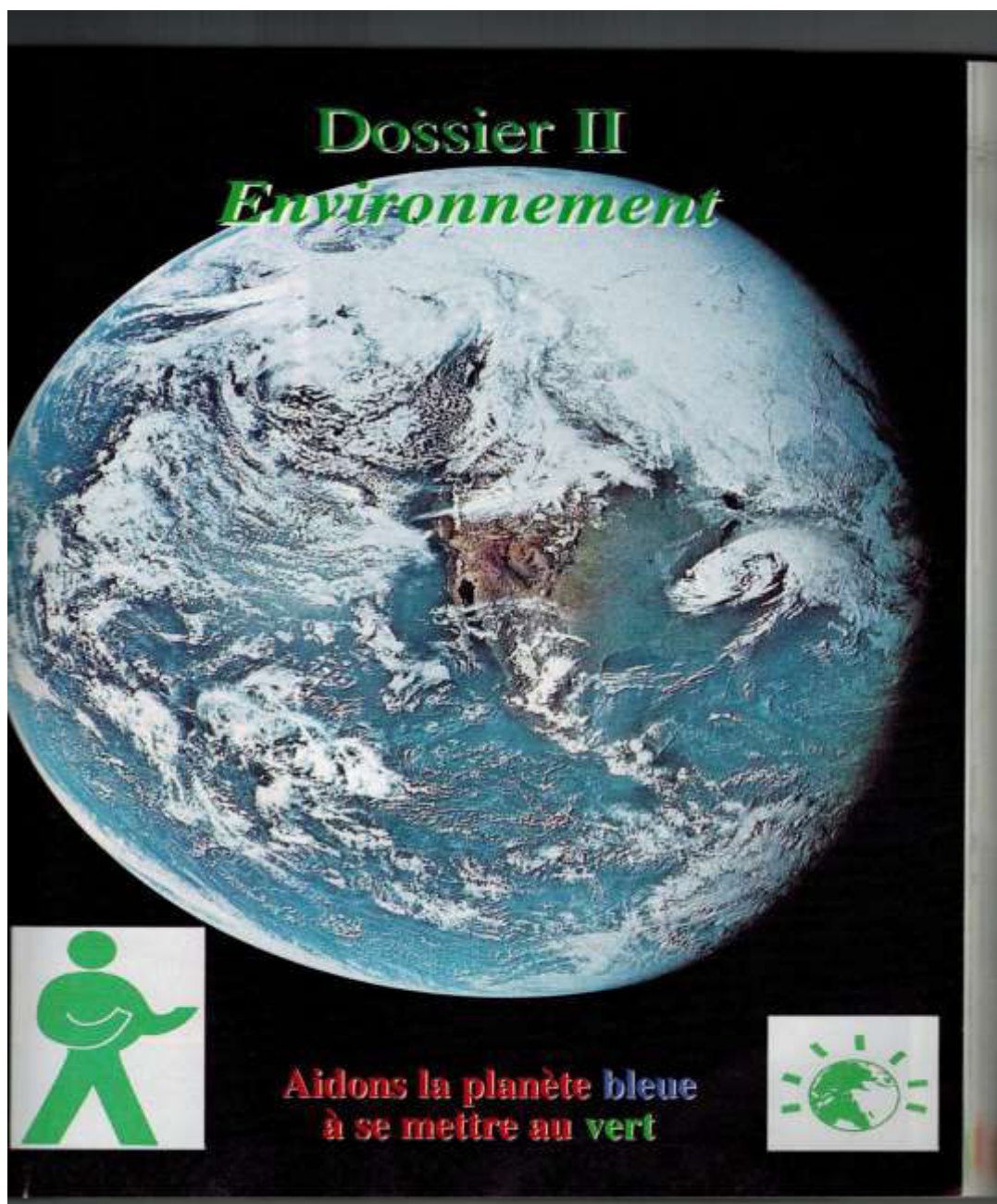
Chacune des 3 séances d'oral (annexe 3 et annexe 4) est transcrite en respectant 3 phases :

- la première vise les matériaux pédagogiques exploités (fiches, les notions écrites sur le tableau noir, illustrations, transcription des supports sonores ...),
- la deuxième la fiche d'observation
- et la troisième la transcription de la séance.

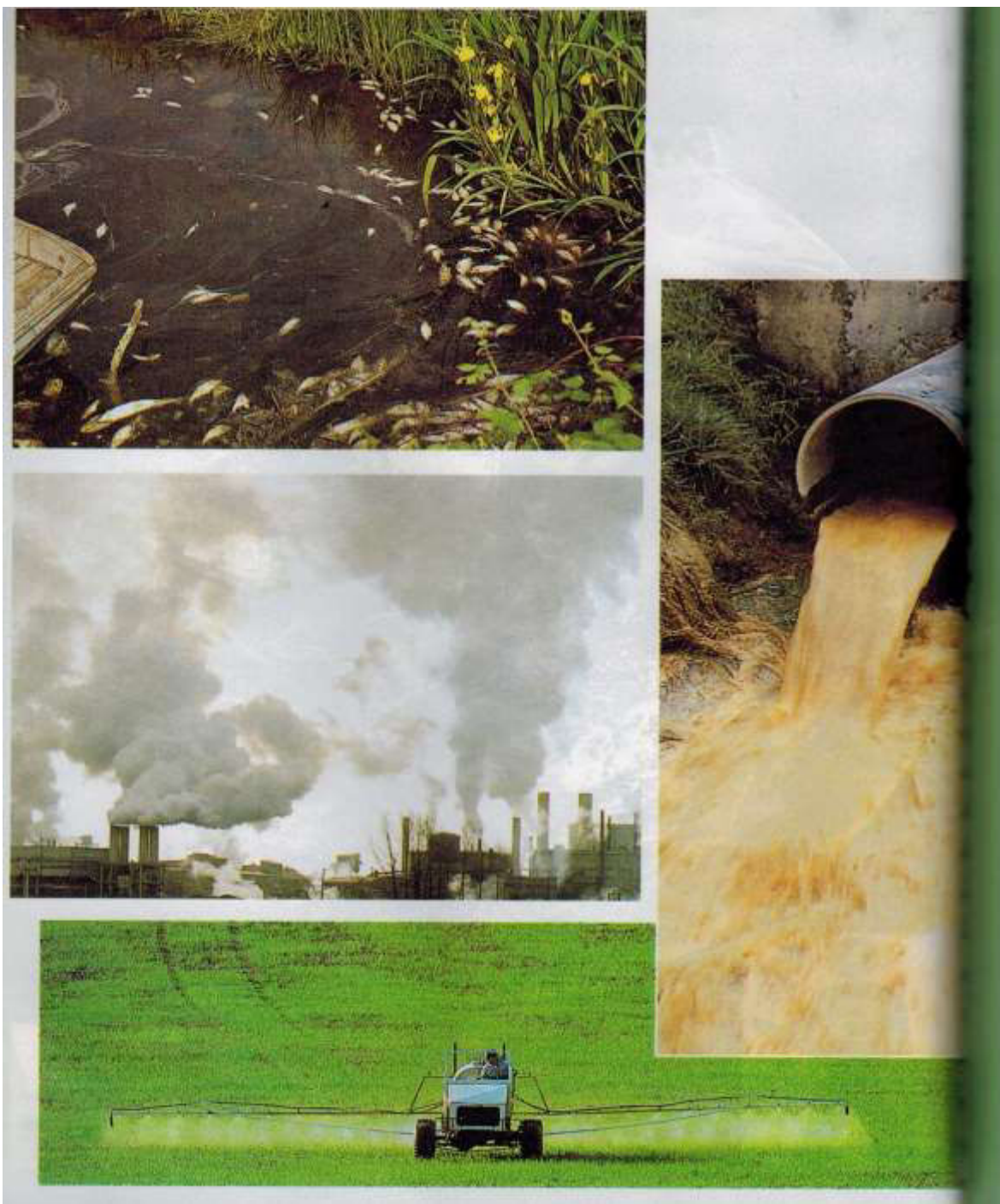
⁸² Prononcé de cette façon par l'apprenante.

1.1. Les matériaux pédagogiques utilisés durant la séance PuS1

1.1.1. PuSID1 : Illustration présentant la première page du dossier II intitulé « environnement ».



1.1.2. PuSID2: Illustrations présentant les différentes sources de pollution



1.1.3. PuSID3: Transcription du document sonore de la séance PuSI

*Musique douce*⁸³

Voix masculine : Dossier 2↑ environnement↓

Bruit du passage des véhicules

Même voix masculine : Les problèmes de pollution du littoral de Beyrouth↑ doivent provenir + en partie des égouts + qui se déversent dans la mer↓ + au Nord↑ à Dora↓ + et au Sud↑ à Khaldé↓ + Les plages de Khaldé sont les premières attaquées

Bruit des vagues

Dialogue entre deux jeunes voix :

- la mer était TELLEMENT sale ↑ l'autre année qu'on n'osait pas s'y baigner

-Les égouts dans la mer↑ + vous imaginez les maladies↑+ et les poissons↑

- on les mange AUSSI ↑ les poissons↓


- on nous avait promis DEUX stations d'épuration + une à côté de Khaldé + et l'autre à Dora↑ mais vous savez + ça va trainer, hein ↑...

- alors↑ en attendant↓.

⁸³ Ce qui est en italique ne figure pas dans la transcription des paroles dans le livre du maître, nous les ajoutons pour mieux comprendre la situation et le contenu du support sonore.

1.1.4. PuSID4: Fiche de la vérification de la compréhension orale

La fiche est distribuée par l'enseignante à la fin de la séance aux apprenants pour la remplir puis elle l'a ramassée.


 Lundi le 14/11/2012 EB7.(A,B)

التاريخ
 الصف
 الوقت

العلامة
 4

2013 / 2012

إدارة التربية والتعليم العالي
 رسمت مركبتا الرسمية المختلطة

Compositi on de
 2013 / 2012
 Compréhension Orale

1) A. cochez les noms des lieux cités : (1 pt)

D'Amour Beyrouth
 Dora Tripoli
 Hamra Khalde'

B. La mer est polluée par : choisie la réponse juste.

Les poissons les déchets et les égouts
 Les pêcheurs les stations d'épuration

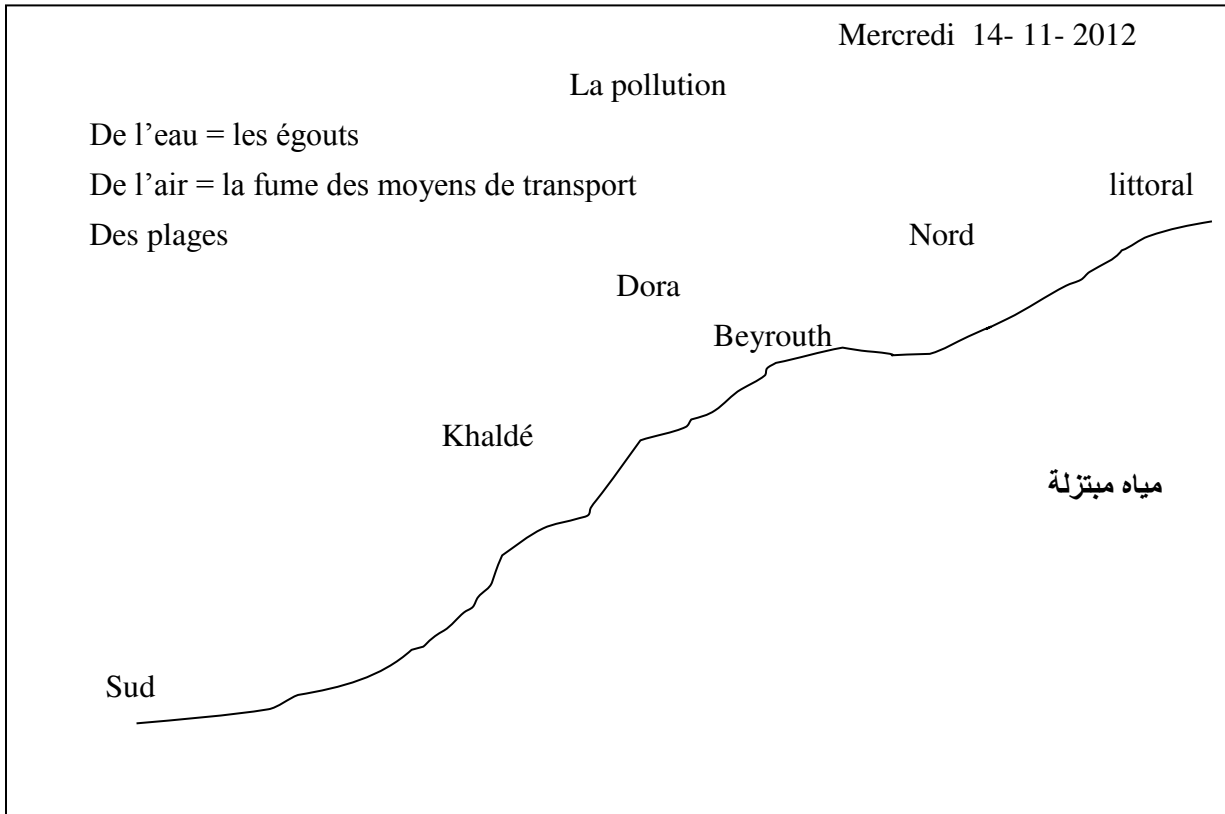
C. Vrai ou faux (1 pt)

• Les poissons meurent à cause de la pollution de l'air
 • Les plages de Tripoli sont polluées
 • On nous a promis plusieurs stations d'épuration
 • Les plages de Dora et de Khalde' sont plus polluées

D Complète les phrases par les mots convenables (1 pt)

Le problème de _____ de littoral de _____
 doivent provenir en partie _____ qui
 se _____ dans _____

1.1.5. PuSID5 : Ce qui a été écrit au tableau durant la séance PuSI



1.2. La fiche d'observation PuS10

Date : 14/1/2012 Ecole : publique Thème : Environnement Source : manuel scolaire

Durée d'enregistrement : 43mn 05 sec

1. Structure de la séance :

a. Ouverture : la durée est de 33sec, une partie de l'interaction formulée par l'enseignante 1PuS1M.

b. Déroulement du cours :

PuS1 Activité et durée	Interactions	Outil pédago- gique	Consigne incitative	Objectif de l'enseignante	Compétences visées	Du- rée	Modalité du travail	Evéne- ment imprévu
Activité 1/ de 00 :34 à 02 :43	De 1 à 38	PuS1D1 (Page du manuel)	<i>Quel est le titre ?</i>	Faire découvrir un thème nouveau	Etre capable de dégager le thème d'après les illustrations	2 mn	Interaction prof/ apprenants	/
Activité 2/ de 02 :44 à 05 :39	De 39 à 124	PuS1D1 (Page du manuel)	<i>Qu'est - ce qu'on a écrit en bas de page ?</i>	Faire comprendre les codes des couleurs	Etre capable de mettre en relation des mots et des illustrations	3 mn	Interaction prof/ apprenants	/
Activité 3 de 05 :40 à 08 :05	De 124 à 195	PuS1D2 (illustrations)	<i>Que représen- tent les illustra-tions ?</i>	Développer la lecture de l'image	Analyser les éléments qui figurent dans les illustrations	3 mn	Interaction prof/ apprenants	/
Activité 4 de 08 :06 à 28 :10	De 195 A 449	PuS1D3 PuS1D5 (tableau noir, support sonore)	<i>-De quoi parle-t-on ?</i>	Savoir décoder le message sonore et trouver des solutions à un problème écologique.	Etre capable de comprendre un support sonore.	20 mn	Interaction prof/ apprenants	Interrup- tion du courant électrique
Activité 5 de 28 :11 à 39 :40	De 450 à 472	PuS1D4 (fiche d'éva- luation)	<i>Remplissez la fiche (distribuée par l'enseignante).</i>	Vérifier la C.O. via la fiche d'évaluation.	Savoir répondre correctement par écrit aux questions posées.	11mn	Travail individuel	/

c. Clôture de la séance : de 39 :41 à 43 :05 (4 mn), de l'interaction 473 à 479.

2. Nombre total d'interactions est 479 (208 pour l'enseignant et 271 pour les apprenants)

3. Utilisation de l'arabe dans 49 interactions chez l'enseignante et dans 19 interactions chez les apprenants.

1.3. La transcription de la séance : PuS1

Date : mercredi 14/11/2012.

Ouverture :

1PuS1M: écoutez avant de commencer ↑ ouvrez vos livres à la page + dossier 2↓ +++

00 mn :33 sec
Déroulement :
Activité 1 :

- 1 PuS1M: il a compris un titre + qui peut me dire quel est le titre du dossier 2↑
- 2 PuS1As : environnement
- 3 PuS1M : répète le mot A19
- 4 PuS1A19 : - eee
- 5 PuS1M : à haute voix s'il vs plaît + voix claire
- 6 PuS1A19 : le titre du dossier 2 +eh + est + environnement
- 7 PuS1M : ENVIRONNEMENT + Maintenant on parle xxx que ça veut dire environnement ↓
environnement↑ +++ chaque organisme ↓+++ écoutez ++ avant de commencer qu'est-ce qu'ils ont mis ici
(Elle démontre l'illustration⁸⁴ qui figure dans le livre de l'apprenant) regardez l'illustration+ montre quoi↑
+ montre un ↑or-ga ...
- 8 PuS1A13 : un homme
- 9 PuS1M : un homme + c'est-à-dire un organisme, n'est-ce pas ↑ **إِذَا** **alors**
- 10 PuS1As : oui↓
- 11 PuS1M : chaque organisme + qui est entouré +++ nous sommes ici + maintenant + + nous sommes
entourés de quoi ↑
- 12 PuS1A18 : de classe
- 13 PuS1As : de classe de classe
- 14 PuS1M : de classe + des murs (*elle démontre le tableau*)
- 15 PuS1As : tableau (*les apprenants répondent en criant*)
- 16 PuS1M : mais pourquoi parler tous ensemble S.V.P. essayez de parler clairement↓ + des murs ↑ d'un
tableau ↑
- 17 PuS1A16 : d'un tableau
- 18 PuS1M : oui↑ (*elle démontre par sa main tout ce qui est autour d'elle*)
- 19 PuS1As : eh + eh+ lampe lampe
- 20 PuS1M : c'est-à-dire de la lu↑
- 21 PuS1As : mière
- 22 PuS1M : qu'est ce qui entre encore par la fenêtre↑ (*elle démontre la fenêtre*)
- 23 PuS1A19 : de l'air + des rideaux
- 24 PuS1M : DE L'AIR
- 25 PuS1A12 : des montagnes
- 26 PuS1M : DE L'AIR + des montagnes
- 27 PuS1A18 : des arbres
- 28 PuS1As : des arbres
- 29 PuS1M : voila **إِذَا** **alors** chaque organisme entouré de n'importe que de l'eau + de l'air + des montagnes
+ des murs + des bâtiments c'est-à-dire + quoi ↑ peut-être + peut être il est près de la plage + n'est-ce pas↑
ou bien dans un village + ou bien dans un + dans une ville + on appelle ça environnement + en arabe ça veut
dire ↑
- 30 PuS1A21 : **البيئة** **l'environnement**
- 31 PuS1M : **البيئة** **l'environnement** n'est-ce pas ↑
- 32 PuS1As : oui
- 33 PuS1M : **يلا** **allez-y** vs savez que + les citadins + les + ceux + les citadins c'est-à-dire + ceux qui habitent
en ville ↑ +++ **ال** **le** entourage **تبعن** **leur entourage** c'est pas comme ns ↓ nous sommes en village + n'est-
ce pas ↑ nous sommes entourés d'arbres + fruitiers +++ des champs des prairies ↑ des montagnes ↑ peut être
des rivières + de l'eau de la mer + mais est-ce que les citadins ↑ c'est-à-dire les habitants de ville + leur
entourage + leur environnement sont comme nous↑ + non↓
- 34 PuS1As : non
- 35 PuS1M : Maintenant + **إِذَا** **alors** comme titre + on a environnement que ça veut dire environnement en
arabe↑
- 36 PuS1A13 : **البيئة** **l'environnement**
- 37 PuS1M : **إِذَا** **alors** ce dossier a comme titre en- vi- ron-ne ↑

⁸⁴ PuS1D1.

38 PuS1As : ment

02 :43 Activité 2

- 39 PuS1M : avant de commencer encore + regardez les illustrations +++ relevez la page +++ premièrement la couleur ↓+ on a écrit (*elle lit*) "aidons la↑+++ " qu'est-ce qu'on a écrit + en bas de la page ↑
- 40 PuS1As : aidons la planète
- 41 PuS1M : s'il vous plaît + une seule↓ A7↑
- 42 PuS1A7 : ei
- 43 PuS1M : aidons
- 44 PuS1A7 : eidons la planète bleue
- 45 PuS1M : AIDONS + AIDONS A7
- 46 PuS1A7 : aidons la planète bleue à+ se mettre ++ au +vert
- 47 PuS1M : au vert ↓ + vous savez que ce titre est écrit en deux couleurs + n'est - ce pas↑
- 48 PuS1As : oui↓
- 49 PuS1M : en trois encore ↓ + que signifie la couleur rouge + la signification de la couleur rouge ↑ c'est quoi ↑
- 50 PuS1Am : ehhh
- 51 PuS1M : c'est le DAN...
- 52 PuS1Am : c'est le danger
- 53 PuS1M : xx très bien + c'est le danger + c'est à dire ↑
- 54 PuS1A12 : خطر **danger**
- 55 PuS1M : c.à.d. voilà c'est-à-dire la nature ou bien l'environnement est EN ↑
- 56 PuS1As : en danger
- 57 PuS1M : la couleur bleue + c'est la couleur de quoi ↑ la signification ↑
- 58 PuS1A18 : le ciel et la mer
- 59 PuS1M : la mer + le ciel peut être et quoi encore↑
- 60 PuS1As : eheh
- 61 PuS1M : la mer alors qu'il est propre + ou lorsqu'il est ↑
- 62 PuS1Am : eheh
- 63 PuS1A20 : propre
- 64 PuS1M : طيب **d'accord** je ne vous dit pas ça avant + la couleur bleue en français + ici comme titre + c'est la couleur
- 65 PuS1Am : l'eau
- 66 PuS1M: de la POLL↑
- 67 PuS1As : lution
- 68 PuS1M : voilà + c'est la couleur de la pollu↑
- 69 PuS1As : tion
- 70 PuS1M : quelle est la signification de la couleur verte ↑ regardez
- 71 PuS1Am : les arbres
- 72 PuS1M : elle est +++
- 73 PuS1As : xxx
- 74 PuS1M : voilà + il prend la plus petite partie + la couleur verte ↓
- 75 PuS1As : oui
- 76 PuS1M : la couleur rouge↑
- 77 PuS1Am : prend
- 78 PuS1Am: prend la plus grande partie
- 79 PuS1M : la plus grande partie c'est à dire ↓ notre environnement est tout en danger ↓ n'est-ce pas ↑
- 80 PuS1As : oui
- 81 PuS1M : la couleur verte c'est la couleur de quoi ↑ signification de la couleur verte↑
- 82 PuS1Am : Mme xxx
- 83 PuS1M : c'est ↑
- 84 PuS1A14 : c'est la montagne
- 85 PuS1M : la mon + la montagne ↓ ou bien↑

86 PuS1As : xxx
 87 PuS1As : les arbres
 88 PuS1As : la nature
 89 PuS1M : qui celui qui sait ↑ très bien c'est la couleur de la nature ↓
 90 PuS1Af : de la na↑
 91 PuS1Am : de l'arbre
 92 PuS1M : des ↑
 93 PuS1Am : des arbres
 94 PuS1M: des arbres
 95 PuS1As : des arbres
 96 PuS1A19 : des herbes⁸⁵
 97 PuS1M : de l'herbe
 98 PuS1A2 : de l'herbe
 99 PuS1M : bravo de l'herbe c'est ça c'est à dire lorsque la nature est en ...
 100 PuS1As : xxx
 101 PuS1M : la couleur ...
 102 PuS1As : verte
 103 PuS1M : verte très bien la couleur de la nature
 104 PuS1As : verte
 105 PuS1M : la couleur verte c'est à dire lorsque la nature est en vie + lorsque la nature est en vie au ↑
 106 PuS1As : +++
 107 PuS1M : printemps ↑ ou bien tout ce qui se trouve dans la nature est vivant ou bien en vie **عاش** **vivant**
 alors qu'il a la couleur ↑...
 108 PuS1As : verte

05 : 00 mn

109 PuS1M : mais vous savez ↓ la couleur verte prend la plus petite partie de ça c'est à dire + c'est à dire↑
 110 PuS1Am: xxx
 111 PuS1Am : il y a ↑
 112 PuS1A13 : il y xx est déboisement
 113 PuS1M : c'est à dire↑
 114 PuS1A18 : déboisement
 115 PuS1As : xxx
 116 PuS1M : on coupe les arbres et voilà pourquoi faire ↑ pour
 117 PuS1As : xxx
 118 PuS1M : la construction
 119 PuS1A5 : CO2
 120 PuS1M : pour construire des maisons + pour faire passer des rues **يعني** **c'est à dire** construire ou bien
 pour faire passer xx ou bien des xx c'est à dire c'est la ... qui a fait ça↑
 121 PuS1A12 : les gens xxx
 122 PuS1As : les hommes
 123 PuS1Am : xxx
 124 PuS1M : c'est la main de l'homme ↑ bravo, la main de l'homme et l'environnement la nature a xxx ou
bien a détruit la nature au Liban طيب d'accord

05 :39
Activité 3

124 PuS1M : relevez la page + vite + maintenant observez + que représentent ces illustrations ↑ la première
 illustration représente quoi ↑ celui qui sait qu'il lève le doigt SVP vite + oui
 125 PuS1Am : Il y a une
 126 PuS1M : A17
 127 PuS1A17 : poisson mort

⁸⁵ Prononciation avec liaison.

128 PuS1M : il y a des poissons morts + très bien
 129 PuS1A5 : pour les co2
 130 PuS1M : où ces poissons sont morts où ↑
 131 PuS1A17 : dans l'eau
 132 PuS1M : dans la na
 133 PuS1As : dans la xxx
 134 PuS1M : comment **là maintenant** il y avait des poissons morts ↑
 135 PuS1A12 : dans la rivière
 136 PuS1M : dans la rivière comment sont ↑ l'eau + l'eau comment est l'eau de la rivière
 137 PuS1As : polluée polluée
 138 PuS1M : on parle xxx quoi + voila
 139 PuS1A14 : polluée
 140 PuS1M : très bien l'eau est polluée en pollution n'est-ce pas
 141 PuS1As : oui
 142 PuS1M : regardez xx il y a des couleurs noires il y a des poissons morts
 143 PuS1Am : oui
 144 PuS1M : il y a des déchets encore ↑
 145 PuS1Am : oui
 146 PuS1AS : oui
 147 PuS1M : très bien + deuxième illustration⁸⁶ montre quoi ↑ représente quoi ↑
 148 PuS1A21 : la fumée
 149 PuS1Am : le ...
 150 PuS1M : A19 s'il vous plaît la fumée de
 151 PuS1A19 : la fumée des usines
 152 PuS1M : Bravo la fumée des usines vous savez + vous voyez xx encore la fumée des usines pollue quoi
 ↑
 153 PuS1As : xxx
 154 PuS1M : écoutez + ici cette illustration représente la pollution de quoi ↑
 155 PuS1As : de mer
 156 PuS1Am : de l'eau
 157 PuS1M : de l'eau
 158 PuS1Am : de l'air
 159 PuS1M : voilà ↓ + deuxième illustration représente quoi ↑
 160 PuS1A18 : pollution de l'air
 161 PuS1M : bravo la pollution de l'air par les fumées des usines + troisième illustration représente quoi ↑
 162 PuS1Am: Eh Eh
 163 PuS1Am: le trac
 164 PuS1Am: l...
 165 PuS1M : inss...
 166 PuS1A13 : l'insecticide
 167 PuS1As : l'insecticide
 168 PuS1M : voilà + une machine qui met de l'insecticide c.ad pour les plantes ou bien dans les champs
 n'est -ce pas ↑
 169 PuS1As : oui
 170 PuS1M : Peut-être c'est du blé je ne sais pas quoi mais + il met de l'insecticide oui ↑
 171 PuS1Am : sur les herbes
 172 PuS1M : sur l'herbe
 173 PuS1A14 : pour nourrir
 174 PuS1M : ou bien sur les plantes
 175 PuS1As : xxx
 176 PuS1M : voilà ++ troisième illustration⁸⁷ représente quoi ↑
 177 PuS1As : xxx

⁸⁶ Deuxième illustration PuS1D2.

⁸⁷ Une des Illustrations de la fiche 2, PuS1D2.

- 178 PuS1A21 : les déchets
 179 PuS1As : l'eau
 180 PuS1As : les déchets
 181 PuS1As : l'eau polluée
 182 PuS1Am : l'eau xx
 183 PuS1M : eau polluée **يعني c'est à dire**
 184 PuS1A14 : l'eau des déchets
 185 PuS1M : écoute + on appelle ça + on appelle ça les égouts ce sont les E.↑
 186 PuS1As : gouts ++
 187 PuS1M : بلعربي ل مجارير **en arabe les égouts ++** les égouts **بيجري فيا où y coulent** les eaux usées des eaux...
 188 PuS1As : usées
 189 PuS1M : (elle écrit au tableau) مياه مبتزلة **eaux usées** c'est à dire on les jette **كللا tout** on a des toilettes **بحماماتنا dans nos toilettes** فضلات **les restes** cuisine voilà on a des eaux usées dans des maisons TOUT ça se déverse + se déverse que Ça veut dire eaux usées se déversent
 190 PuS1A5 : تجري **elle coule**
 191 PuS1A16: تمشي **elle marche**
 192 PuS1As: تجري **coule**
 193 PuS1M : يتصب **se déverse** oui où↑
 194 PuS1A s : dans la mer
 195 PuS1M : voilà ce sont des eaux usées ++

08 :05

Activité 4 :

- 195 PuS1M : maintenant ++ en général on va écouter un document sonore **بس قول quand je dis** document sonore c'est à dire ↑
 196 PuS1As : eeh
 197 PuS1M : DOCUMENT SONORE
 198 PuS1Am : document
 199 PuS1As : xx
 200 PuS1A12 : écouter
 201 PuS1M : on va...
 202 PuS1As : écouter
 203 PuS1Am : écouter
 204 PuS1Am : eeh
 205 PuS1M : n'est-ce pas↑
 206 PuS1AS : oui
 207 PuS1M : إذا قلنا **si on dit** activité écrite↑
 208 PuS1As : xxxx
 209 PuS1M :activité orale ↑
 210 PuS1As : oral
 211 PuS1M : parlé
 212 PuS1As : parlé
 213 PuS1M: alors ... انشالله يكون الصوت **si Dieu permet que la voix + ++** on va essayer

08 : 40

(Elle met la cassette mais faute de courant électrique le magnétophone ne fonctionne pas, les apprenants restent calmes, silencieux, elle quitte la classe et elle appelle le concierge du couloir pour résoudre le problème du courant électrique, de la cour de l'école proviennent des bruits des jeux d'apprenants [2 mn]).

- 214 PuS1A5 : اجت **elle est venue** pour dire que le courant de l'électricité est revenu

10 :37

215 PuS1M : écoutez s'il vous plait

(Première écoute après quelques secondes elle interrompt le document pour leur demander :)

216 PuS1M : vous écoutez clairement ↑

217 PuS1Am : oui ↓

218 PuS1M : oui ↑

219 PuS1As : oui

Première écoute

10 :40

220 PuS1M : je crois x que vous n'avez rien entendu parce que vous êtes affairé d'observer ce qu'on fait alors
اعتبرو أنو هيدي **considérons que ça** la première écoute ما سمعتو شي من قبل **que vous n'avez rien entendu**
avant on va commencer maintenant n'est-ce pas ↑

221 PuS1Am : oui

222 PuS1Am : oui

(Elle perd le début du document sonore, elle essaye plusieurs fois, puis elle trouve)

223 PuS1M : oui maintenant

Deuxième écoute

13 :20

224 PuS1M : vous avez entendu quelque chose ↑ mais avant de commencer je veux vous demander une question vous avez entendu + avant de commencer le document sonore eh un bruit + vous avez entendu le bruit de quoi ↑

225 PuS1Am: Madame

226 PuS1Af: Madame

227 PuS1Am: xxx

228 PuS1M : n'est pas ↑ + qui sait ↑ seulement trois quatre cinq six

229 PuS1Am : Madame ++

230 PuS1M : tu n'as pas entendu de bruit ↑ A2 ↑ ++ A3 ↑

15mn :00 sec

231 PuS1 A3 : vous avez entendu un

232 PuS1M : j'ai entendu

233 PuS1A3 : j'ai entendu le bruit + de voitures

234 PuS1M : voilà peut-être xx voiture quoi encore ↑

235 PuS1Am : la mer

236 PuS1M : la mer ↑

237 PuS1Am : la mer

238 PuS1M : la mer fait de bruit ↑ ou bien les v...

239 PuS1A16 : les voisins

240 PuS1A12 : les avions

241 PuS1M : avions ↑ je ne sais pas moi ↓ justement un avion + vous avez entendu ↑ + le bruit d'un avion ↑

242 PuS1A18 : le camion

243 PuS1M : un camion ↑

244 PuS1A13 : de la voiture

245 PuS1M : de voiture ↑

- 246 PuS1Am : de voiture à Beyrouth
 247 PuS1M : de voiture à Beyrouth ++ seulement bruit de voiture↑
 248 PuS1Am : et de
 249 PuS1A20 : de la **مي eau**
 250 PuS1M : de la mer ↑ qu'appelle-t-on ↑
 251 PuS1A19 : maladies
 252 PuS1M : Ah toi tu me dis le mot moi je + je demande quels sont les bruits que vous avez entendus↑ vous avez entendu de bruit ↑ ou bien non
 253 PuS1As- oui
 254 PuS1M : voilà bruit de quoi ↑ **بيقول il dit** x **بيقول il dit** A13 voiture **هي قالت** **lui il dit** camion **هي قالت** **elle elle a dit** voilà des voitures **يعني c'est-à-dire** moyens de transport on ne sait pas **نحننا هون nous ici** on ne le voit pas on écoute n'est-ce pas on entend le bruit + et **قالت elle dit** le bruit de la mer est-ce que la mer fait le bruit↑ ou bien les↑
 255 PuS1Am : Cho...
 256 PuS1M : les v
 (*Elle essaie de prononcer la lettre v*)
 257 PuS1As : les volumes
 258 PuS1M : les↑
 259 PuS1A17 : les volcans
 260 PuS1M : les↑
 261 PuS1Am : les xxx
 262 PuS1M: les vagues de la mer + **إذا alors** une deuxième fois **لهينة ما بتسمعو ما عم تسمعو مطبوط comme je** **vois vous n'entendez pas très bien** écoutez alors↓++ encore une fois

Troisième écoute
16 :45

- 263 PuS1M : C'est quoi ↑
 (*Elle demande durant l'écoute puis elle arrête la cassette pour savoir si les apprenants saisissent le son du bruit au début du document et qui est le bruit du passage des véhicules (première interruption)*)
 264 PuS1As : xxx
 265 PuS1Af : voiture
 266 PuS1M : **إذا شو قولتو alors qu'est-ce que vous avez dit** premièrement
 267 PuS1Am : voiture
 268 PuS1As : voiture
 269 PuS1M: xx voiture qu'est ce qui ↑ que font les voitures ↑
 270 PuS1A12 : nage
 271 PuS1Am : xx
 272 PuS1A14 : polluer
 273 PuS1M : il pollue↑
 274 PuS1Am : pollue de l'air
 275 PuS1M : l'air par quoi↑
 276 PuS1A17 : par les fumes
 277 PuS1As : par les fumes
 278 PuS1M : par la ↑
 279 PuS1AS-xxx
 280 PuS1M : par ↑
 281 PuS1A18: par les fumées des voitures
 282 PuS1M : par les la fumée des ↑des é-chap-pements
 283 PuS1As : des échappements
 284 PuS1M : bon dans l'air↓ n'est-ce pas↑
 285 PuS1As : oui
 286 PuS1M : l'odeur ↑ élève encore **يعني c'est-à-dire** il pollue l'air + encore

Suite de la troisième écoute

287 PuS1M : et les égouts

Elle parle en même temps que le présentateur du document, puis elle interrompt l'écoute quand elle entend le bruit des vagues (deuxième interruption)

288 PuS1M : C'est quoi ça↑

289 PuS1A12 : mer

290 PuS1A21 : mer

291 PuS1M : C'est le bruit de quoi↑

292 PuS1As : xx

293 PuS1As : vague

294 PuS1M : vague de la mer les vagues de la mer

295 PuS1As : les vagues de la mer

296 PuS1A13 : موج **vague**

297 PuS1Am : موج **vague**

Suite de l'écoute

298 PuS1M : alors ++ qui a appris quelques mots ↑ de quoi parle-t-on dans ce document en général ↑ on parle de quoi ↑ dans ce document

299 PuS1Af : madame

300 PuS1Am : Eh

301 PuS1A21 : de la pollution

302 PuS1M : de la pollution + très bien↓ **إنذا** **alors** commue titre on parle de la ↑ (*elle écrit au tableau : la pollution*)

303 PuS1As : pollution

304 PuS1M : de la pollution de quoi ↑

305 PuS1Am : Madame

306 PuS1M: celui qui sait qu'il lève le doigt s'il vous plait n'est-ce pas↑ ++ de de la pollution

307 PuS1As : Mme

308 PuS1M : la pollution de quoi↑

309 PuS1Af : madame

310 PuS1A8 : la pollution de l'eau

311 PuS1M : de l'eau ↑ à cause de quoi très bien A8 à Cause de quoi **قالت** **elle a dit** il y a la pollution de L'EAU à cause de quoi +++ l'eau est polluée par quoi ↑ (*elle écrit au tableau : de l'eau*)

312 PuS1A8 : les déchets des usines

313 PuS1A14 : les déchets des usines

314 PuS1M : des **هيك قالو** **comme ça ils ont dit** des déchets des usines **ولا** **ou** ↑

315 PuS1Am : les maladies

316 PuS1Am : xx

317 PuS1Am : les déchets des égouts

318 PuS1M : par les déchets des EGOUTS **إنذا** **alors** l'eau de la mer est polluée par les é ... (*elle écrit au tableau : les égouts*)

319 PuS1As : goûts

320 PuS1M : **قالت** **elle a dit** les égouts qui se déversent dans la ↑

321 PuS1As : mer

322 PuS1M : **طيب** **d'accord** encore on parle de quelle pollution ↑ dans ce document

323 PuS1Am : de l'air

324 PuS1M : très bien

325 PuS1Am : de l'air

326 PuS1M : on parle de la pollution encore de..↑ (*elle écrit au tableau : de l'air*)

327 PuS1As : l'air

328 PuS1M : l'air est pollué par quoi↑

- 329 PuS1Am : par eh
 330 PuS1A16 : par la fumée des usines
 331 PuS1M : par la fumée des ↑
 332 PuS1A13 : des voitures

20 mn

- 333 PuS1A14 : par la fumée +des voitures↓
 334 PuS1M : ++ la fumée des moyens de transport ↓ n'est-ce pas↑ (*elle écrit au tableau : la fume des moyens de transport*)
 335 PuS1As : oui
 336 PuS1M : encore +++ on parle de quoi encore de quelle pollution↑
 337 PuS1As : xxx
 338 PuS1Af : de la de la mer
 339 PuS1M : de la mer ou bien de plage xx quelle région↑ on parle de QUELLE région ↑ ici
 340 PuS1A13 : la main des hommes
 341 PuS1M : non + quelle région est polluée dans ce document ↑ on parle de quelle région **أي مكان أي** **quelle région** ↑ **quelle** ↑ **بيكون** **il est** pollué↑
 342 PuS1Am : la plage
 343 PuS1M : les plages ↓ très bien + on parle des plages↓ + (*elle écrit au tableau : des plages*) quelles sont les plages qui sont en pollution↑ + les plages de tout le Liban ↑on parle de tout le Liban↑
 344 PuS1As : non
 345 PuS1M : écoute
 346 PuS1As : non
 347 PuS1A7 : de Beyrouth
 348 PuS1M : xx très bien de Beyrouth bravo A7 + C'est Beyrouth (*elle dessine la carte au tableau*⁸⁸) **يعني c'est-à-dire** on n'a pas bien dessiné ça mais xx **إذا** **alors** on parle de la pollution des plages de Beyrouth + dans quelles régions ↑ dans 2 régions qui sait quelles sont les régions qui sont les plus polluées (*elle écrit au tableau : Beyrouth*)
 349 PuS1Am : xxx
 350 PuS1M : on a dit les noms
 351 PuS1A10 : A khaldhé⁸⁹
 352 PuS1M : à khaldhé bravo **يا عليكي c'est bien toi** A10 Bravo ↓ à khaldé **هي منطقة المطار c'est la région de l'aéroport** à Beyrouth + vous savez + **وخلدة هي قبل بيروت هون** **et khaldé est avant Beyrouth ici** + c'est la fin de Beyrouth + ici khaldé↓ + **إذا** **alors** à khaldé ↓ + et où encore ↑ (*elle indique sur le schéma tracée au tableau et ajoute « khaldé*)
 353 PuS1Am : xxx
 354 PuS1M : Khaldé la place la plus polluée et encore il y a un autre région une autre région qui est polluée ↑
 355 PuS1Am : xxx
 356 PuS1Am : Dora
 357 PuS1M : a Dora Bravo ici ici C'est Dora au nord à Dora **شمال nord** Beyrouth au nord à Dora et au S... (*elle écrit au tableau : Dora*)
 358 PuS1As : xx
 359 PuS1M : au sud (*elle écrit au tableau : sud, nord*)
 360 PuS1As : à khaldé
 361 PuS1Am : xx
 362 PuS1M : xx ce sont les 2 régions de Beyrouth les plus polluées ++ **إذا** **donc** les plages de Beyrouth sont les plus polluées + au nord ↑ à Dora↓ et au sud ↓...
 363 PuS1As : khaldé
 364 PuS1M : Khalde voilà ↓ par quoi sont pollués↑ par
 365 PuS1Am : le xx

⁸⁸ PuS1D5.

⁸⁹ Khaldé: une ville au sud du Liban.

366 PuS1M : les égouts la xx des égouts
367 PuS1As : égouts
368 PuS1M : moyens de transport vous maintenant vous savez +

Quatrième écoute
22 :33

368 PuS1M : maintenant vous avez à écouter la troisième fois + et d'après emmenez-moi des informations+ on va les réutiliser après n'est-ce pas↑
369 PuS1As : oui
370 PuS1M : voilà
371 PuS1M : **اسمعو منيح** **écoutez très bien** vs savez + les bruits des vagues de la mer↑

(Elle pose cette question en même temps que la voix du présentateur du document sonore)

372 PuS1As : oui
373 PuS1M : alors avant de commencer encore ++++ il nous a + vous avez compris que + les deux plages de Beyrouth sont les PLUS attaquées que ça veut dire les plus attaquées↑
374 PuS1As : les plus Xxx
375 PuS1M : les plus polluées très bien **يعني c'est-à-dire** au Liban les plages de Khaldé et de Dora ce sont les plages les PLUS attaqués c'est-à-dire les plus...
376 PuS1As : les plus polluées
377 PuS1M : il a dit encore que la mer la mer est toute sale on n'osait pas s'y baigner que ça veut dire on n'osait pas s'y baigner que ça veut dire
378 PuS1A14 : **ما فيون يسبحو ils ne peuvent pas nager**
379 PuS1As : xxx
380 PuS1M : on n'osait pas s'y nager c'est à dire
381 PuS116 : les poissons meurent eh
382 PuS1M : non non avant + nous + n'osons pas s'y baigner dans la mer
383 PuS1A12 : **نسبح on nage**
384 PuS1M : voilà xxx **ليس ما إلنا نفس نسبح on nage pourquoi on n'aime pas nager** ↑ c'est-à-dire

25 :00

385 PuS1As : xxx
386 PuS1M : voilà
387 PuS1Am : déchets
388 PuS1As : xxx
389 PuS1M : on est peur que se baigner pour ne pas tomber malade
390 PuS1Am : maladie
391 PuS1M : est-ce que la mer est vide ou bien la mer est peuplée
392 PuS1As : peuplée
393 PuS1As : peuplée
394 PuS1M : par quoi la mer est peuplée
395 PuS1As : xx
396 PuS1A5 : poissons
397 PuS1M : par des
398 PuS1Af : poissons
399 PuS1M : par des poissons + bravo + Est-ce la mer est vide↑ c'est seulement pour se baigner↑
400 PuS1As : non
401 PuS1Am : c'est les poissons
402 PuS1M : Voilà vous savez on tire du sel de table↑ de la mer↓ il va encore la mer qui est peuplée ↑des êtres vivants COMME la nature comme on trouve dans la nature des êtres vivants + plusieurs genres d'êtres

vivants encore la mer est peuplée + par plusieurs genres de poissons des animaux↑ des êtres vivants↑ mais + à quoi sert ces êtres vivants↑ qui se trouvent dans la mer↑

403 PuS1Am : nager

404 PuS1AS : xx

405 PuS1M : ce sont des milieux de nourriture de ↑

406 PuS1Am : l'homme

407 PuS1As : xx

408 PuS1M : de l'homme↓ c'est quoi↑

409 PuS1Am : c'est quoi

410 PuS1As : xxx

411 PuS1M : ce sont les

412 PuS1Am : maladies

413 PuS1Am : maladies

414 PuS1M : xxx meilleur menu ↑ **يللي لحنا منعزم أعظم إنسان عليها شو بتكون** **auquel on invite la personne la plus importante quel menu** ↑

415 PuS1Am : poissons⁹⁰

416 PuS1As : poissons

417 PuS1M : les poissons ↓alors qui mangent les poissons↑

418 PuS1As : la

419 PuS1Af : l'homme

420 PuS1M : et si la mer est complètement polluée alors comment sont les poissons ↑

421 PuS1A19 :mer meur

422 PuS1Am : morts

423 PuS1As : morte

424 PuS1M : les poissons sont encore en pollu..

425 PuS1Am : pollués

426 PuS1M : si les poissons sont pollués↓ et sont attaqués et nous chaque jour on mange des poissons alors↑

427 PuS1Am : x xx

428 PuS1M : alors c'est quoi

429 PuS1A19 : maladies

430 PuS1M : on va + voilà on va être malade **c'est-à-dire يعني** c'est les poissons + si la mer est polluée++ complètement polluée ainsi que les poissons sont en pollution alors L'HOMME la vie de l'homme est en

431 PuS1As- xx

432 PuS1M : danger c'est à dire on va tomber ma↑

433 PuS1As : malade

434 PuS1M : malade + maintenant xxx le gouvernement libanais nous nous a promis j'ai promis à mes élèves de leur amener en promenade que ça veut dire promettre ↑ promettre

435 PuS1As : promettre

436 PuS1M : وعد **promesse** + le gouvernement libanais ns a promis de station d'épuration ↑ station d'épuration **يعني محطة تكرير بيحطوها** **c'est-à-dire une station d'épuration qu'on met** sur le littoral du Liban pour purifier les eaux usées

437 PuS1A5 : **أيش يعني** c'est quoi ça↑

438 PuS1A18 : **تنظيف** ça nettoie

439 PuS1M : **تنظيف المياه المبتزلة** ça épure les eaux usées on ns a promis depuis million, million d'années et maintenant en attendant que ça veut dire en attendant

440 PuS1A14 : **تركها** laisse la

441 PuS1A5 : **تظروا** on attend

442 PuS1M : **ننظرها ع الله** on compte sur Dieu et on attend en attendant que le gouvernement libanais construit des stations d'épuration sur tout le littoral que ça veut dire le littoral ↑(elle écrit au tableau : le littoral)

443 PuS1Af : eh

444 PuS1A5 : **يعني** c'est à dire

445 PuS1AS : **السواحل** les littoraux

⁹⁰ Au Liban, le poisson c'est le plat le plus cher.

446 PuS1M : الساحل **le littoral** bravo xx sur le littoral alors en attendant que le gouvernement libanais construit des stations d'épuration sur tous les sur tous les ↑(elle écrit au tableau : le littoral)

447 PuS1A18 : littoral

448 PuS1M : littoral c'est-à-dire ou sur le courant des fleuves ou bien des rivières على مجاري نهر **au bord des rivières** où déversent les rivières ou bien les fleuves du Liban نحنا ناطرين **nous attendons** en attendant n'est ce pas ↑

449 PuS1As : oui

Activité 5 :
28 :10

450 PuS1M : alors pour la dernière fois + avant de commencer++ fermez les livres devant vous ++ je vous donne une fiche⁹¹ écrivez vos noms avant + et pour la dernière fois ++ xxx sans rien écrire sur la feuille

xxx xxxx xxx

451 PuS1M : Alors ++ écrivez seulement vos noms et de nouveau relevez la page la page et écoutez pour la dernière fois parce que vous avez à retenir des mots que vous allez l'utiliser ici + oui ++ n'est-ce pas ↑

452 PuS1As : oui

453 PuS1M : يلا **allez-y** relevez la page s'il vous plaît seulement A1 est absent aujourd'hui

454 PuS1As : oui

455 PuS1M : qu'est-ce qu'il a il est malade ↑

456 PuS1Am : non

457 PuS1M : non ↑

458 PuS1Am : il est malade

459 PuS1M : ah↑ il est malade

Cinquième écoute (sans interruption)
29 :35

460 PuS1M : ça va trainer يعني الدولة اللبنانية ما بتعمل شي **c'est-à-dire le gouvernement libanais ne fait rien** ça va trainer ça va apprendre beaucoup de temps deux années trois années peut être + éternellement

461 PuS1As : oui

462 PuS1M : peut-être ça fait tous

463 PuS1A14 : tous les années

464 PuS1M : voilà الدولة يمكن تعملها ويمكن **peut être l'état fait ou non** ne construit pas alors + essayez de lire cocher + parce que ce n'est pas mon écriture c'est M. L⁹² qui a écrit ça + je cherche mon initiale eh xx (elle cherche dans ses affaires mais elle n'a rien trouvé) alors cochez les noms des lieux cités des lieux c'est-à-dire des régions il y a des lieux qui sont cités dans le document sonore oui ce sont Damour Dora Hamra Beyrouth Tripoli khaldé vous avez coché le nom des lieux que vs avez entendus dans le document +++ c'est vous qui qui qui va faire ça mais je lis parce que ce n'est pas clair + c'est claire l'écriture c'est claire l'écriture↑ c'est claire يلا **allez-y** ++ lisez ++ oui mot إذا في **s'il y** S'il y a un mot qui n'est pas clair alors me demander vite ++ ++ la mer est polluée par choisir la réponse juste par quoi la mer est polluée par les poissons les pêcheurs les déchets et les égouts ou bien les stations d'épuration +++ qu'est ce qui pollue la mer xxx oui +++ +++ Il y a des phrases vous allez à mettre vrai ou faux et lire les phrases et mettez s'ils sont vraies ou faux

32 :30

465 PuS1A17 : madame ↑↑ بحطك هون **je te mets ici**↑ (il démontre la fiche)

⁹¹ PuS1D4 : fiche à remplir par les apprenants pour vérifier la compréhension orale.

⁹² Elle voulait dire que c'est le surveillant qui a rédigé cette fiche et non pas elle et elle a expliqué aux apprenants et à moi que l'écriture n'est pas claire car ce n'est pas son écriture.

466 PuS1M : ايه منكتبها **oui on écrit** voila ما عم قلك **mais je te dis** M. L. عملها كتير زغيرة **il l'a fait très petite**
c'est pas mon initiale وحده غير بس ماشي **une autre fiche mais ça va** xxx +++++ +++++ +++++ +++++

(Les apprenants travaillent silencieusement)

467 PuS1M : 4⁹³ Complétez les phrases par le mot con convenable + le problème de↑ + de littoral↑ + de
doivent provenir en partie↑ + qui ↑+ se + dans il y a des mots que vous avez entendus dans le document
alors ++ complétez le texte +++ +++ +++++ +++++ +++++ +++++

(Les apprenants travaillent silencieusement)

35 :00

Les apprenants travaillent silencieusement

468 PuS1Am : Madame +++

469 PuS1M : oui madame tu as fini alors يلا **allez-y**

470 PuS1Am : j'ai fini +++

471 PuS1M : tout le monde a terminé↑ oui + ++

472 PuS1As : oui ↓

La clôture de la séance

39 :40

473 PuS1M : très bien + merci + (elle reçoit les feuilles des apprenants) bravo ++ écoutez pendant ne xx
pas++ un stylo ↑ oui ↓xxx +++++ +++++ +++ (elle prend un stylo pour écrire sur son cahier)

474 PuS1Am : Madame

475 PuS1M : merci +++ bravo++ ++ ++++++ (les apprenants présentent leurs feuilles sans
bavardage et sans bruit)

476 PuS1A5 : note↑

477 PuS1M : oui c'est noté

478 PuS1Am : xxx

(Tous les apprenants présentent la fiche et en attendant le son de la cloche elle explique la répartition de la
note du français)

479 PuS1M : xxx c'est noté, c'est 4 on a lecture 4 + Poésie 4 CO 4 CE 4 16 Français étude de Texte 20
orthographe 4 24 sur 40 lecture de Texte 20 orthographe 4 16 مع **avec** 24 oui question sur 12⁹⁴.

⁹³ Elle a dit 4 pour désigner le quatrième exercice de la fiche mais qui est numéroté par D sur la fiche distribuée.

⁹⁴ Elle m'explique la répartition de la note du français.

2. PuS3 : La deuxième séance d'oral à l'école publique

2.1. Les matériaux pédagogiques utilisés durant la séance PuS3

2.1.1. PuS3D1 : Texte introducteur du thème « Héros et personnages illustres »

Texte introducteur (P. 84 du manuel scolaire) non utilisé lors de séance de l'oral mais qui devrait être lu par l'enseignante pour une compréhension du texte de base qui le suit, c'est un texte qui donne un aperçu historique du comte d'Artagnan (personnage principal du texte de base).

Textes Introducteurs...

D'Artagnan

^{#surnom}

Charles de Batz ou de Montesquiou, comte d'Artagnan. Officier des mousquetaires du roi de France. Né près d'Auch (France) en 1611, mort à Maastricht (Pays-Bas) en 1673. Alexandre Dumas en a fait le héros des *Trois Mousquetaires*.

Athos, Porthos, Aramis : ces trois sobriquets* baptisent trois amis inséparables, trois vaillants mousquetaires du roi Louis XIII. Un brave et jeune gentilhomme gascon, d'Artagnan, tout frais émoulu de sa province, vient se joindre à leur groupe bruyant et sympathique. Et le trio, devenu un quatuor, ira d'aventure en aventure, bataillant contre Messieurs les Gardes du cardinal de Richelieu, venant en aide à la reine, malheureuse et menacée... La lecture du roman d'Alexandre Dumas est des plus passionnantes. Mais ce que l'on ignore souvent, c'est que le seigneur d'Artagnan a réellement existé et commandé les mousquetaires du roi. Brave et loyal soldat, il fut tué glorieusement au combat pendant le siège de Maastricht: il était maréchal.

QUESTIONS

- 1- Alexandre Dumas a écrit un roman ayant pour titre
 - a- Louis XIII.
 - b- Les trois mousquetaires.
 - c- D'Artagnan.(Trouvez la bonne réponse).
- 2- Est-ce que D'Artagnan est un personnage historique?
- 3- Quelle était sa fonction auprès du roi?

84

2.1.2. PuS3D2 : Texte de base

C'est un texte qui s'étend sur 3 pages (p.85, 86 et 87 du manuel scolaire) et sur lequel est basée l'activité orale de la séance PuS3. Ce texte de base est intitulé « D'Artagnan le libérateur » et muni d'un chapeau et se termine par un encadré titré « activités orales », c'est un texte qui a été expliqué par l'enseignante avant l'activité orale.

<i>Textes de Base...</i>	
<h2>D'Artagnan le libérateur</h2> <p><i>Un soir, D'Artagnan entend des bruits bizarres qui proviennent de la chambre au-dessous de la sienne. Il comprend que sa voisine Madame Bonacieux est victime d'une agression.¹</i></p> <p><i>"Ils la bâillonnent, ils vont l'entraîner, s'écria d'Artagnan en se redressant comme par un ressort. Mon épée; bon, elle est à mon côté. Planchet!"</i></p> <p><i>- Cours chercher Athos, Porthos et Aramis. L'un des trois sera sûrement chez lui, peut-être tous les trois seront-ils rentrés. Qu'ils prennent des armes, qu'ils viennent, qu'ils accourent. Ah! je me souviens, Athos est chez M. de Tréville.</i></p> <p><i>- Mais où allez-vous, monsieur, où allez-vous?</i></p> <p><i>- Je descends par la fenêtre, s'écria d'Artagnan, afin d'être plus tôt arrivé; toi, remets les carreaux, balaie le plancher, sors par la porte et cours où je te dis.</i></p> <p><i>- Oh! monsieur, monsieur, vous allez vous tuer, s'écria Planchet.</i></p> <p><i>- Tais-toi, imbécile, dit d'Artagnan. Et s'accrochant de la main au rebord de sa fenêtre, il se laissa tomber du premier étage, qui heureusement n'était pas élevé, sans se faire une écorchure.</i></p> <p><i>Puis il alla aussitôt frapper à la porte.</i></p>	<p><i>1- attaque.</i></p> <p><i>2- valet de d'Artagnan, fidèle mais peureux.</i></p>  <p><i>Les Trois Mousquetaires</i></p>

85

Textes de Base...



Portrait d'Alexandre Dumas père, par François Bellay

3- piétinements violents.

4- bruits secs.

5- effrayés.

6- guenilles, lambeaux.

7- morceaux, débris.

8- femmes sans reconnaissance.

A peine le marteau eut-il résonné sous la main du jeune homme, que le tumulte cessa, que des pas s'approchèrent, que la porte s'ouvrit, et que d'Artagnan, l'épée nue, s'élança dans l'appartement de maître Bonacieux, dont la porte se referma d'elle-même sur lui.

Alors on entendit de grands cris, des trépignements³, un cliquetis⁴ d'épées et un bruit prolongé de meubles. Puis, un moment après, on put voir la porte se rouvrir et quatre hommes vêtus de noir non pas en sortir, mais s'envoler comme des corbeaux effarouchés⁵, laissant par terre et aux angles des tables des plumes de leurs ailes, c'est-à-dire des loques⁶ de leurs habits et des bribes⁷ de leurs manteaux. Dix minutes avaient suffi à leur défaite, et d'Artagnan était resté maître du champ de bataille.

D'Artagnan, resté seul avec Mme Bonacieux, se retourna vers elle : la pauvre femme était renversée sur un fauteuil et à demi évanouie. D'Artagnan l'examina d'un coup d'oeil rapide. [...]

Elle ouvrit les yeux, regarda avec terreur autour d'elle, vit que l'appartement était vide, et qu'elle était seule avec son libérateur. Elle lui tendit aussitôt les mains en souriant, Mme Bonacieux avait le plus charmant sourire du monde.

"Ah! monsieur! dit-elle, c'est vous qui m'avez

2.1.3. PuS3D3 : L'activité orale du manuel scolaire

La question 1 travaillée en classe, lors de la séance PuS3, comme activité orale et elle figure à la fin du texte de base (marquée par la flèche).

Du roman ? **Textes de Base...**

sauvée; permettez que je vous remercie.
- Madame, dit d'Artagnan, je n'ai fait que ce que tout gentilhomme eût fait à ma place, vous ne me devez donc aucun remerciement.
- Si fait, monsieur, si fait, et j'espère vous prouver que vous n'avez pas rendu service à une ingrate".⁴

Alexandre DUMAS, Les Trois Mousquetaires.


1- Qui est la personne agressée?
2- Quel est le nombre de ses agresseurs?
3- Qui est-ce qui prend sa défense?

1- Comparez l'attitude de d'Artagnan et celle de Planchet face au danger.
2- Combien de temps la bataille a-t-elle duré?
3- Dans quel état d'Artagnan a-t-il laissé les agresseurs?
4- Que pense Madame Bonacieux de d'Artagnan?
5- Quelles sont les qualités qui font de d'Artagnan un héros?

Activités Orales...

1- De retour chez lui, D'Artagnan retrouve Planchet. Imaginez leur conversation.
2- Un enfant se noie. Un homme se précipite pour le sauver. Décrivez la scène.

87



2.1.4. PuS3D4 : Ce qui a été écrit au tableau durant la séance PuS3.

p. 87 Activité orale

No 1 : sujet : de retour chez lui (sa maison) D'artagnan retourne⁹⁵ Planchet.

Imaginez leur conversation

Planchet /

- Tu reviens vite dit d'Artagnan, où sont Athos Porthos et Aramis ?
- Je n'ai pas trouvé pas personne Mr (je prends la rue) ... je ne suis pas allé (un chien m'a effrayé)
- Je ne vais pas les appeler Mr parce que j'ai très peur de ne pas vous tuer
- Je n'ai pas trouvé mon épée – j'ai très peur la nuit ou bien soudain je me suis tombé malade
- Je prends beaucoup de temps à remettre les carreaux⁹⁶ et nettoyer le plancher. C'est pour cela je ne y

D'artagnan :

- Ah ! tu es très faible je sais ... laisse la maison et sors parce que je n'ai pas besoin de ton aide
- Tais-toi idiot ! tu es un menteur ...
- Ferme ta bouche et va de nouveau pour ...
- Mais comment ça la route est toute allumée

⁹⁵ Selon son écriture au tableau.

⁹⁶ Selon son écriture au tableau.

2.2. La fiche d'observation PuS3O

Date : le jeudi 4/4/2013. Thème : Héros et personnages illustres. Source : manuel scolaire.

Durée de l'enregistrement de la séance : 53 mn et 17 secondes.

Nombre des effectifs : 20 apprenants / PuA7 absent

1. Structure de la séance

- a) Ouverture de la séance : durée de 1mn : 30 sec, de l'interaction 1 à l'interaction 24PuS3M.
- b) Le déroulement du cours :

PuS3	Numéro de l'interaction	Matériau utilisé	Consigne incitative	Objectif de l'enseignante	Compétences des apprenants	Durée	Modalité du travail	Événement imprévu
Activité 1 de 01 : 30 à 14 : 35	De 25PuS3M à 253 PuS3M	PuS3D 3	Imaginez la conversation.	faire comprendre la consigne de l'activité demandée. Faire un rappel du récit figurant dans le livre.	Etre capable : d'identifier les deux personnages, leur statut, et leurs liens dans un récit, d'identifier le cadre spatial et les circonstances de l'action.	13 mn	Interaction prof/ apprenants	/
Activité 2 de 14 : 36 à 17 :00	De 253 PuS3M à 284 PuS3M	PuS3D 2 PuS3D 3	« Ouvrez le livre avant de commencer ».	Relire le chapeau et vérifier le temps verbal utilisé pour la narration.	Résumer les différentes étapes d'une action. Continuer un récit.	3 mn	Interaction prof/ apprenants	
Activité 3 de 15 :45 à 47 : 44	De 284 àPuS3M A 750	PuS3D 3 PuS3D 4	« On va continuer notre conversation comme si c'est dans le livre ».	Savoir faire la suite du récit et faire dialoguer les personnages.	Interagir d'une façon pertinente dans un récit.	30mn	Interaction prof / apprenants	Rentrée du surveillant ⁹⁷
Activité 4 De 47 :45 à 53 :10	De 750PuS3M à 817 PuS3As		Si vous étiez à la place D'Artagnan, vous aimez faire cette aventure ?	Apprendre aux apprenants à se décentrer.	Exprimer un avis. Exprimer une émotion.	6 mn	Interaction prof/ apprenants	

- c) La clôture de la séance : 53 :11 à 53 :17 et de l'interaction 817 PuS3As à 818 PuS3M.

2. Nombre total des interactions est de 818 (370 interactions de l'enseignante et 447 des apprenants, 1interaction du surveillant).
3. Utilisation de l'arabe dans 151 interactions chez l'enseignante et dans 72 interactions chez les apprenants.

⁹⁷ Rentrée du surveillant pour transmettre aux apprenants une directive administrative. Le Sortie d'un apprenant pour apporter de la craie.

2.3. La transcription de la séance PuS3

Quand j'entre en classe, les apprenants et l'enseignante sont prêts pour le début de la séance (apprenants silencieux et le manuel scolaire devant eux), c'est le premier cours de la journée, l'enseignante est en posture d'attente, elle attend l'arrivée des retardataires et elle parle avec les apprenants d'une émission télévisée diffusée la veille.

- 1 PuS3M : xxx Pierre ↓ + Michel SALHAB ↑ لقيو الأظبا مبارح **les médecins l'ont trouvé hier** + **dans** + xxx
+ ↓ هون من **il est de cette région** + العريض **على أحمر بالخط العريض** **cela a été diffusé hier**
lors d'une émission télévisée Ahmar Bl-Khat-Al-Arid ++ ↑ كان محكوم مؤبد **il a été condamné à**
la prison à vie⁹⁸ ++
- 2 PuS3As : xxx
- 3 PuS3M : رجعو طلعو **puis il a été libéré** xxx
- 4 PuS3AS : xxx
- 5 PuS3M : ++ يلا **allez y** ↑ + ça va passer ↑ + الحال **مشي ça a été réglé** ↑ ++ نحنا **نجد ما اجت** **nous**
avons parlé de tout ça et elle⁹⁹ **n'est toujours pas venue** +++ طيب **donc** ++ هلاً **maintenant** ↑ de
nouveau **حدك يقعد مين جاي يقعد** **qui viendra se mettre à côté de toi**¹⁰⁰ ↑
- 6 PuS3Af: A7
- 7 PuS3Am : هلاً بتجي **elle va venir**
- 8 PuS3M : **encore** + ↓ كل **autocar** + بيجي بوقت **arrive à une heure différente**
- 9 PuS3As : xxx
- 10 PuS3M : منبليلش نحنا **on commence** ↑ chaque jour à huit heure trente
- 11 PuS3Am : xxx
- 12 PuS3M : **donc elle va pas venir** ↑ يعني ما حتجي
- 13 PuS3Am : xxx غايب أخوا بصف السادس **son frère en classe de E.B.6 est absent** ↓ xxx
- 14 PuS3M : **comment vient-elle** ↑ + Eh + بي صحى هي بتجي مع بيا **c'est vrai elle vient d'habitude**
avec son père
- 15 PuS3Am : xxx
- 16 PuS3M : يلا **allez-y** ↑ alors + le sujet + on va écrire le sujet au tableau + avant de commencer
- 17 PuS3Am : هلاً بيطلع صوتك **ta voix sera enregistrée** xxx
- 18 PuS3M : lis avec les yeux ↑
- 19 PuS3Am : madame xxx هلاً بيطلع صوت **la voix va être enregistrée**
- 20 PuS3As : xxx
- 21 PuS3Am : madame + هلاً بيطلع صوت **la voix va être enregistrée** xxx ما تأري **ne lis pas**
- 22 PuS3As : xxx
- 23 PuS3Am : **la voix de madame caroline**¹⁰¹ **va être enregistrée**
- 24 PuS3As : Xxx
- 25 PuS3M : يلا **allez-y** ++ (*l'enseignante ferme la porte*) + ↑ lis la consigne A14
- 26 PuS3A14: de retour chez lui + d'Artagnan re++ retrouve Blanchet + imaginez leur con+v+ ersa-tion

Déroulement : Première activité
01 mn 30sec

- 27 PuS3M : imaginez leur conversation + **أكيد منوقف عكل sûrement on va s'arrêter sur chaque point** ++ شي
premièrement ↑ de retour chez lui ++ d'Artagnan ↑ + retrouve + Blanchet ++ imaginez la
conversation ↑ + quelle conversation ↑ + entre qui et qui ↑
- 28 PuS3Am : d'Artagnan...

⁹⁸ L'enseignante attend l'arrivée des apprenants le matin, c'est le premier cours de la journée scolaire, elle évoque un sujet d'actualité : nouvelle diffusée la veille concernant la libération d'un condamné à la prison pour toute la vie.

⁹⁹ Elle désigne une place vide, place d'une apprenante qui n'est pas encore arrivée.

¹⁰⁰ Elle s'adresse à un apprenant à côté duquel la place est vide.

¹⁰¹ L'enseignante de la classe voisine qui explique à haute voix.

- 29 PuS3As : d'Artagnan et xxx madame
30 PuS3M : ↑celui qui sait qu'il lève le doigt + ↑ A21
31 PuS3A21 : entre d'Artagnan et Blanchet
32 PuS3M : entre d'Artagnan et Blanchet + طيب **donc** ↑ + est-ce que ↑ ++ وقت يقول **quand il dit** + de retour chez lui + chez lui c'est-à-dire chez qui ↑ +
33 PuS3As : xxx
34 PuS3M : celui qui sait lève le doigt + de retour chez lui + qui est ce qui retourne chez lui ↑ + A13 ↑
35 PuS3Am : d'Artagnan ↓
36 PuS3M : A13 ↑
37 PuS3A13 : d'Artagnan
38 PuS3M : c'est d'Artagnan +++ il retourne chez lui + chez lui où ↑ يعني **c'est-à-dire** ↑
39 PuS3Am : dans la maison de madame Bonacieux
40 PuS3M : dans la maison de madame Bonacieux ↑
41 PuS3Am : dans la maison xxx
42 PuS3As : dans la maison de d'Artagnan + de Blanchet
43 PuS3Am : dans la maison des d'Artagnan
44 MuS3M : dans la maison de d'Artagnan + يعني **c'est-à-dire** ↓ dans SA maison ++ n'est-ce pas ↑ + est-ce qu'il a une maison ↑
45 PuS3As : non
46 PuS3M : où habite-il ↑
47 PuS3Am : immeuble
48 PuS3As : dans
49 PuS3Am : une immeuble xxx
50 PuS3M : dans un immeuble
51 PuS3As : immeuble
52 PuS3M : voilà : + dans un grand immeuble + هو منو ساكن ببيت لوحدهو **il n'habite pas seul** + هو ساكن **il habite dans** →
53 PuS3Am : **بنائية immeuble**
54 PuS3M : dans un imm-euble ++ étage + troisième étage + dans un GRA:ND bâtiment + n'est-ce pas ↑
55 PuS3As : oui
56 PuS3M : où habite madame Bonacieux ↑
57 PuS3Af: madame → premier étage xxx
58 PuS3M : voilà
59 PuS3As : première étage
60 PuS3M : voilà + طيب **donc** + au premier ↓ + on dit au premier ↑ + masculin singulier + انا **donc** ↑ madame Bonacieux + maître Bonacieux habitent au premier étage ++ d'Artagnan + est au-dessus d'elles.
61 PuS3Am : xxx
62 PuS3M : هو **il** au-dessus d'elles
63 PuS3Am : d'elles
64 PuS3M : هو **il** au-dessus d'elles ++ il revient chez lui + où est-il allé ↑ + où est ↑ + où est-il arrivé ↑ ++ هو **il** ++ où est-il allé AVANT ↑ ++ ليش تقلنا رجوع **pourquoi avait-t-on dit qu'il est revenu** ↑ ++ où est-il avant ↑ où s'en va d'Artagnan ↑
65 PuS3Am : à la maison de madame Bonacieux
66 PuS3M : pourquoi ↑ + il s'en va à la maison de madame Bonacieux ↑
67 PuS3As : car xxx
68 PuS3M : car il a
69 PuS3As : xxx
70 PuS3Am : xxx car il a écouté + car il écoute du bruit ↓
71 PuS3M : il écoute on dit ↑
72 PuS3A19: il entend xxx
73 PuS3M : ↑ très bien Mira répète
74 PuS3A19: il entend des bruits bizerres¹⁰²
75 PuS3M : il entend des bruits biza:rres¹⁰³ ++ c'est pour cela + en dormant + des bruits bizarres + c'est-à-dire

¹⁰² Bizarres.

- exigeants + puis + qu'est-ce qu'il a fait ↑
- 76 PuS3Am : Eh
- 77 PuS3M : en entendant les bruits bizarres ↑ qu'est-ce qu'il a fait ↑
- 78 PuS3As : il... xxx
- 79 PuS3Am : il prend les...il prend les
- 80 PuS3Am : il descend chez lui
- 81 PuS3Am : il descend de la fenêtre
- 82 PuS3Am : prend son épée
- 83 PuS3M : il prend son épée ++ puis +
- 84 PuS3As : xxx
- 85 PuS3M : il s'en va chez madame Bonacieux pour voir qu'est ce qui se ↑
- 86 PuS3As : passé
- 87 PuS3M : passé + n'est-ce pas ↑ + alors ++ POURQUOI d'Artagnan est allé chez + madame Bonacieux ↑ + POURQUOI ↑
- 88 PuS3Am : pour voir qu'est-ce qui se passe
- 89 PuS3M : **إذا قلنا** si on a dit de retour chez lui + c'est-à-dire ↑ ++ en revenant... ++

05 : 00 mn

- 90 PuS3M : en revenant à sa maison + **لذا** **donc** + pourquoi ↑ je vous demande ↑ + pourquoi d'Artagnan est allé chez madame Bonacieux +++ (*l'enseignante écrit au tableau*) oui Marianne ↑ + pourquoi d'Artagnan est allé chez Madame Bonacieux ↑ qu'est-ce qu'il va faire ↑
- 91 PuS3A16: car il.. il en-tend des bruits bizarres
- 92 PuS3M : ↑ quand est-ce qu'il a entendu du bruit bizarre ↑
- 93 PuS3As : xxx nuit
- 94 PuS3M : la NUIT + c'est-à-dire en dormant ↑
- 95 PuS3Am : oui
- 96 PuS3As : oui
- 97 PuS3M : oui ++ (*l'enseignante écrit au tableau*) alors + répète de nouveau la consigne ↓ Mohammad + qu'est-ce qu'on va travailler ↑
- 98 PuS3A17: de retour chez lui
- 99 PuS3M : DE RETOUR chez lui + oui ↑
- 100 PuS3A17: d'Artagnan retrouve
- 101 PuS3M : retrouve ↑ ++ retrouve qui ↑
- 102 PuS3A17: Blanchait...
- 103 PuS3M : BLANCHET ↑
- 104 PuS3A17: Blanchait...
- 105 PuS3M : c'est un nom PROPRE
- 106 PuS3A17: imaginez leur conversation
- 107 PuS3M : alors ↑ trois parties dans ce texte ↓ + premièrement dans ce sujet ↓ + de retour chez lui ↑ + chez lui c'est-à-dire ↑
- 108 PuS3As : d'Artagnan
- 109 PuS3M : c'est-à-dire ↑ chez + chez lui + chez d'Artagnan **يعني** c'est-à-dire où ↑ dans sa maison
- 110 PuS3As : dans sa maison
- 111 PuS3M : en retournant chez sa maison ++ ↑ premièrement + la maison de qui ↑
- 112 PuS3As : de d'Artagnan
- 113 PuS3M : c'est la maison de d'Artagnan + d'Artagnan retrouve qui: ↑
- 114 PuS3As : Blanchet
- 115 PuS3M : qui est Blanchet ↑ qui sait ↑ celui qui sait qu'il lève le doigt ↓ + qui est Blanchet ↑ est-ce que c'est le tapis qu'on le met par terre + avec er +
- 116 PuS3Am : xxx
- 117 PuS3M : alors ↑ qu'est-ce que c'est ↑ que ça veut dire Blanchet ↑ qui est Blanchet ↑

¹⁰³ Bizarres.

- 118 PuS3Am : c'est son valet
119 PuS3M : que ça veut dire valet ↑
120 PuS3Am : c'est un mousquetaire ↓
121 PuS3M : NON
122 PuS3Am : Eh
123 PuS3M : c'est le valet de qui ↑
124 PuS3As : xxx
125 PuS3M : c'est-à-dire le serviteur qui travaille chez d'Artagnan
126 PuS3As : d'Artagnan
127 PuS3M : d'Artagnan ++ **إلى** **donc** c'est un + pauvre home + qui travaille chez d'Arta-gnan
128 PuS3As : gnan
129 PuS3M : **إلى** **donc** qui est BLANCHET ↑
130 PuS3Af: pauvre homme ↓
131 PuS3M : ↓ voilà + il a trouvé + ↑ pourquoi il a trouvé Blanchet ↑ est-ce que + d'Artagnan la lui a envoyé + à un but + ou bien à un message + pour faire quelque chose ↑ ++ il retourne d'où ↑ + OU EST-IL Blanchet ↑ + pendant que d'Artagnan était chez madame Bonacieux ↑
- 132 PuS3Am : madame
133 PuS3Am : il retourne + au maison xxx
134 PuS3Am : il va
135 PuS3M : il va où ↑
136 PuS3Am : il va à Tos- + Eh xxx
137 PuS3M : il va ↑
138 PuS3Am : à xxx
139 PuS3M : il va où ↑ il va ↑
140 PuS3As : à xxx
141 PuS3M : il va ↑
142 PuS3As : à xxx
143 PuS3M : il VA ↑ + un verbe ↑ + il y a un VERBE ↑
144 PuS3As : il va chercher
145 PuS3M : il va chercher + bravo + il va chercher qui ↑
146 PuS3Am : Artos xxx
147 PuS3As : il va chercher Artos + Portos + Aramis
148 PuS3M : il va chercher Artos + Portos + et Aramis ++ qui sont Artos + Portos et Arami:s ↑
149 PuS3Am : madame + madame
150 PuS3M : oui: ↓
151 PuS3Am : madame
152 PuS3M : oui Elias ↑
153 PuS3A2: les trois mousquetaires
154 PuS3M : ce sont les trois mousquetaires + c'est-à-dire ce sont les trois gardes de Richelieu + **كان في** **il y avait** roi **اسمو** **qui s'appelle** Richelieu **كانو هني حراس معو** **ils étaient ses gardes** + voilà + est-ce qu'il est revenu à la maison Blanchet ↑ oui + est-ce que ↑ ++ est-ce qu'on peut savoir si: + il cherche Artos Portos et Aramis ↑ on ne sait pas encore ↓ + voilà ↑ + IMAGINEZ ↑ la conversation + quelle conversation ↑ + entre qui et qui maintenant ↑
- 155 PuS3As : madame madame madame xxx d'Artagnan xxx
156 PuS3Am : entre d'Artagnan et Blanchet
157 PuS3M : voilà + entre d'Artagnan
158 PuS3As : et Blanchet
159 PuS3M : et Blanchet ++ **طيب** **donc** d'après ces personnages + d'après ces DEUX + d'après la leçon de lecture qu'on avait avant ↓ + est-ce que d'Artagnan + et Blanchet se sont les mêmes + personnages principales dans ce texte ↑ **يعني** **c'est-à-dire** + **ال** la personnalité **تبعث** **celle de** d'Artagnan + est la même pour Blanchet ↑
- 160 PuS3Am : non
161 PuS3M : c'est-à-dire ↑ + qui est le personnage principal entre ces deux ↑
162 PuS3Am : d'Artagnan
163 PuS3M : d'Artagnan + **طيب** **donc** quels sont les caractères de d'Artagnan d'après vous ↑ + par quoi se

- qualifie ↑ + on peut le qualifier ↑ qu'est-ce qu'on peut dire de d'Artagnan ↑
- 164 PuS3Am : courageux + fort
- 165 PuS3M : c'est un homme courageux + fort
- 166 PuS3Am : héros
- 167 PuS3M : c'est un homme héros + pourquoi ↑ + qu'est-ce qu'il a fait ↑ + bravo ↑
- 168 PuS3Am : car
- 169 PuS3M : bravo
- 170 PuS3Am : car il a est...
- 172 PuS3M : car il
- 173 PuS3Am : il... sauvé madame Bonacieux
- 174 PuS3M : bravo ↑ car il sauvait madame Bonacieux ↑ n'est-ce pas ↑ pourquoi il a sauvé ↑ + qu'est-ce qu'elle a madame Bonacieux ↑ + elle est victime de quoi ↑
- 175 PuS3Am : xxx
- 176 PuS3As : bruit ++
- 177 PuS3Am : les bruits
- 178 PuS3As : d'une agression
- 179 PuS3M : bravo + elle est victime de quoi ↑
- 180 PuS3As : d'une agression
- 181 PuS3M : répétez la phrase + une seule +++ Mira
- 182 PuS3A19: elle est victime de...
- 183 PuS3M : **ج'ما سمعت j'ai pas entendu + elle**
- 184 PuS3A19: elle ↓
- 185 PuS3M : elle est victime
- 186 PuS3A19: elle est victime ↓
- 187 PuS3M : elle est victime d'une agression ↑ + répète la phrase Nancy
- 188 PuS3A20: elles sont victimes d'une agression ↓

10: 00 mn

- 189 PuS3M : elles sont ↑
- 190 PuS3A20: elle est...
- 191 PuS3M : elle est ↑ + QUI ELLE EST ↑
- 192 PuS3As : madame Bonacieux
- 193 PuS3M : **إذًا donc** d'Artagnan est un héros + il a sauvé madame Bonacieux + parce qu'elle est victime d'une agression ++ quatre hommes vêtus de noir sont arrivés à l'immeuble de madame Bonacieux + voilà + et elle commença à crier ↑ + d'Artagnan s'en va pour la sau- ↑
- 194 PuS3As : -ver
- 195 PuS3M : -ver + en retournant + est ce qu'il a sauvé madame Bonacieux ↑ ou bien non ↑
- 196 PuS3Am : oui
- 197 PuS3As : oui
- 198 PuS3M : il l'a sauvée + en revenant ↑ + à la maison ↓ il a trouvé Blanchet ++ ↑ MAINTENANT + on va continuer +++ on va continuer le récit + qui se trouve dans le livre ↓ + **يعني c'est-à-dire** le texte de lecture **يُللي هي qui correspond** à quel est le type de ce texte ↑
- 199 PuS3As : narratif
- 200 PuS3M : contenant un ↑
- 201 PuS3As : dialogue
- 202 PuS3M : dialogue ++ entre qui et qui ↑
- 203 PuS3As : d'Artagnan et xxx
- 204 PuS3M : non s'il vous plaît + ne parlez pas tous ensemble + on va rien comprendre ↓ **إذًا donc** ce texte + **قلنا comme on avait déjà dit** est un texte narratif pourquoi ↑ + parce qu'il répond aux questions suivants + quand + qui
- 205 PuS3As : quoi
- 206 PuS3M : quoi
- 207 PuS3Af: comment
- 208 PuS3M : on l'a fait au tableau + je ne peux pas prendre beaucoup de temps + alors + mais dans ce texte narratif il y a ↑ + contenant un ↑

- 209 PuS3As : dialogue
210 PuS3M : ↓ entre qui et qui ↑
211 PuS3Am : ↑ madame + madame ++ madame
212 PuS3Am : d'Artagnan et Blanchet ↓
213 PuS3M : et Blanchet ++ **هلاً maintenant** le dernier ↑ + la dernière question ↑ + entre d'Artagnan et xxx c'était quoi ↑ **يقولو il lui dit** + qui peut se souvenir qu'est-ce qu'il lui a dit ↑ ++ **يقولو il lui dit** remets les carreaux ↑
214 PuS3Am : remets les carreaux et
215 PuS3M : et n-
216 PuS3As : nettoie
217 PuS3M : nettoie ++ le plancher + sort par la porte ↑
218 PuS3As : et chercher
219 PuS3M : chercher
220 PuS3As : Artos Portos Artémis
221 PuS3M : chercher Artos Portos Artémis + alors Blanchet s'en va pour chercher Artos Portos Artémis + ↑ MAINTENANT ++ on va continuer ↓ ++ **يقول il dit** continuez leur conversation + c'est-à-dire ++ qu'est ce qui se passe APRE:S ↑ +++ en revenant à la maison + d'Artagnan a vu Blanchet dans la maison + ↑ qui peut + me + dire + qu'est ce qui se passe ↑ **يعني c'est-à-dire** que dit d'Artagnan + à ++ Blanchet + ou bien d'Artagnan à Blanchet en revenant à la maison ↑ + on va continuer + IMAGINEZ ce qui se passe + ↑ est-ce que ça va bien passer ↑ est-ce qu'il a trouvé les trois mousquetaires ↑ est-ce qu'il n'a pas les trouver ↑
222 PuS3Am : oui + madame
223 PuS3M : oui AbdelMajid ↑
224 PuS3A14: il a trouvé les trois mousquetaires
225 PuS3M : il a trouvé les trois mousquetaires + oui + où il sont-ils ↑
226 PuS3A14: il est sorti à la maison de madame Bonacieux
227 PuS3M : les trois mousquetaires vont chez madame Bonacieux ↑ +++ pourquoi ↑
228 PuS3Am : madame + quatre hommes se trouvent à la maison de madame Bonacieux
229 PuS3M : d'Artagnan + en revenant + en revenant à la maison ↑ ++ après avoir EFFRAYE les quatre hommes ↑ + il n'a pas tué LES QUATRE HOMMES ↑
230 PuS3Am : non
231 PuS3M : ↑ D'ARTAGNAN...
232 PuS3As : oui
233 PuS3M : d'Artagnan **ما كحش n'a-t-il pas chassé** les **ال أربعة quatre** hommes **عند chez MADAME BONACIEUX** ↑
234 PuS3As : oui
235 PuS3M : **و et** la bataille a duré combien de... combien de... ↑ DIX MINUTES ++ ALORS ↑ ++ après avoir retourné à la maison + à sa maison + il a trouvé d'Artagnan + ↑ quelle est la conversation qui se passe entre les deux ↑ + ↑ qu'est-ce qu'il va lui demander ↑ + ↑ qu'est-ce qu'il va lui dire ↑ + ↑ **شو رح يسالو qu'est-ce qu'il va lui demander** ↑ **يقولو شو رح يقولو qu'est-ce qu'il va lui dire** ↑ d'Artagnan **ل ل ل à à à** Blanchet + ↑ qu'est-ce qu'il va lui dire ↑
236 PuS3Am : les trois + mousquetaires
237 PuS3M : où sont les trois m-... ↑ où est ↑ **ولا ou bien** où sont ↑
238 PuS3Am : où sont
239 PuS3M : troisième personne du pluriel + trois + trois hommes ++ ↑ peut-être + qu'est-ce qu'il va lui demander ↑ **يعني دغري حيفوت يقولو c'est-à dire il va directement entrer lui demander** + il où sont les trois mousquetaires ↑ ++
240 PuS3Am : il va lui parler **انو**
241 PuS3M : **فترض إنت رحت suppose que tu t'es parti** votre maman va vous envoyer à faire... à chercher quelque chose ++ ↑ elle retourne à la maison elle te trouve + **بنقلك tout de suite elle te dit** + **شو أول شي رح يخطر ببالك تسالك que crois-tu** ↑ **qu'est-ce qu'elle va te demander** **premièrement** ↑
242 PuS3Am : **وين كنت où t'étais** ↑
243 PuS3M : **ماهو بيعرف وين كان mais lui il sait où il était**
244 PuS3Am : madame madame

- 245 PuS3M : ما تسالو سوال غباء **ne posez pas des questions stupides** ↑
 246 PuS3Am : شو صار معك **que s'est-il s'est passé avec toi** ↑
 247 PuS3M : إذا أمك بعتك عال دكان + **va-t-elle lui demander où il était** ↑
 تتجيبلا **si ta mère t'as envoyé au magasin lui chercher Persil** تتجيبلا **pour lui chercher** n'importe
 + **t'es revenu maman** ↑ xxx + ↑ qu'est-ce qu'elle va te dire ↑ +++ Salimé ↑
 248 PuS3A10: elle pose une question + tu allée à + à + les trois mousque-taires
 249 PuS3M : vous êtes allés + pour les chercher
 250 PuS3A10: tu es revenu ↑
 251 PuS3M : tu as + **ou bien** tu... ↑ tu
 252 PuS3As : tu es
 253 PuS3M : **donc + maintenant avant de commencer** هلا قبل ما نبلش + **ai commis**
une certaine faute + le texte + le texte dans le livre est au présent + de narration + **alors** on va
 continuer la conversation au présent + **car** **dit** **ouvrez le** **livre avant de commencer** +
pour voir dans quel xxx premier paragraphe narration **commence** comment + ↑ un soir + **allez-y** **rapidement** ++
faites vite Ahmad + Ahmad

Activité 2

14 mn : 36 sec

- 254 PuS3A1: un soir xxx
 255 PuS3M : ↑ à haute voix
 256 PuS3A1: un soir d'Artagnan entend des bruits bizzér
 257 PuS3M : bizarres
 258 PuS3A1: qui provi-ennent de la chambre au-d :
 259 PuS3M : au-dessous
 15 : 00 mn
 260 PuS3A1: au-dessous de la
 261 PuS3M : sienne
 262 PuS3A1: sienne + il comprend + que + la voisine
 263 PuS3M : que sa voisine Madame Bonacieux
 264 PuS3A1: est
 265 PuS3M : est victime d'une agression + répète + répète Eh Jessy
 266 PuS3A8: à soir
 267 PuS3M : un soir
 268 PuS3A8: d'Artagnan entend des bruits bizarres + qui proviennent de la chambre + au-dessous de la sienne
 + il comprend que sa voi-...
 269 PuS3M : il comprend ↓
 270 PuS3A8: il comprend + que sa voi-
 272 PuS3M : -sine
 273 PuS3A8: -sine + madame Bonacieux est victime + d'une a-gression
 274 PuS3M : alors ↑ au présent + **il l'interroge de nouveau et lui dit** + il la ↑ bâillonne
 ils vont l'entraîner + d'Artagnan se... voilà mon épée où est-il ↑ ++ alors on va continuer notre
 conversation + comme si c'est dans le livre ↓ + maintenant + **il ne lui dit pas** + **il lui**
dit tu reviens: ↑ + **et sûrement** + **il s'adressera à lui** tutoiement + **car**
 d'Artagnan est un personnage principal + **lui l'héros** + **lui l'** le personnage principal +
 Blanchet c'est le personnage second- ↑

Activité 3

15 mn : 45sec.

- 275 PuS3Am : -aire
 276 PuS3M : secondaire + parce qu'il est le valet de d'Artagnan + n'est-ce pas ↑
 277 PuS3As : xxx
 278 PuS3M : **il s'adressera à lui** vouvoiement + d'Artagnan + **alors que**

- Blanchet يحكي بال **il va s'adresser à lui** vouvoisement+ لآنو هو ال **car c'est lui** le serviteur تبعو
 de d'Artagnan+ ولكن **mais** Blanchet بال يحكي بال **il va s'adresser à lui** tu لآنو **car** encore مرة
 انو مرة **on remarque que + une fois dans le texte il lui a dit** tais-toi + عم
 عم **il lui dit** imbécile ++ oui ↑
- 279 PuS3Am : oui
 280 PuS3M : xxx ما كان عم ↑↑ **c'est-à-dire il ne parle avec** politesse + ماهيك **n'est-ce pas** ↑
 يحكي **il ne lui parle pas** par termes de politesse ++ وقلو **une fois il lui a interrogé et lui a**
dit où allez-vous monsieur قللو **il lui a dit** tais-toi imbécile + **c'est-à-dire +**
s'adresse à lui par le tutoiement لآنو **car +** عارف انو هو بيشتغل عندو **il sait qu'il travaille chez lui**
 + هيداي **l'autre** + le personnage principal **c'est QUI** ↑
- 281 PuS3As : d'Artagnan
 282 PuS3M : Blanchet ↑
 283 PuS3As : secondaire
 284 PuS3M : ↑ voilà + maintenant + vous allez me dire + qu'est-ce que d'Artagnan va demander à +
 Blanchet ↑ + qu'est-ce qu'il va lui dire ↑+++
- 285 PuS3Am : xxx
 286 PuS3M : ↑ فات وشافو قاعد **il est** **entré et il l'a trouvé assis +** رج ع بيتو **il est revenu chez lui +**
 شو **qu'est-ce qu'il va lui dire +** آه **Oh!** tu reviens vite
 287 PuS3Am : **tu reviens vite** جيت بسرعة
 288 PuS3M : tu reviens vite ↓++ où est Artos Portos et Aramis ↑
 289 PuS3Am : xxx
 290 PuS3M : **il ne l'a pas envoyé les chercher** ↑
 291 PuS3As : oui
 292 PuS3M : voilà ++ **donc** qu'est-ce qu'il va lui dire ↑
 293 PuS3Am : où est Artos + Portos et Aramis ↑
 294 PuS3M : **n'est-ce pas cela qu'il va lui demander** ↑ + tu reviens vite + où sont + Artos +
 Portos + et Arami:s ↑ + n'est-ce pas ↑ + répète Mohammad + qu'est-ce qu'il va lui dire ↑
 295 PuS3A17: Eh + où est... + où est Artos + Po... Potos + et Aramis ↑
 296 PuS3M : qui sont Artos Portos et Aramis ↑
 297 PuS3As : les trois mousquetaires
 298 PuS3M : **ou bien il lui demande** où sont les trois mousquetaires ↑ + **ou bien il va lui**
dire ↑ + où sont Artos Portos et Aramis ↑ + tu reviens vite + où sont... + maintenant continuez +
 qu'est-ce qu'il va lui répondre ↑
- 299 PuS3Am : madame
 300 PuS3Am : xxx je n'ai...
 301 PuS3M : peut-être qu'est-ce qu'il va faire ↑ (*l'enseignante imite la voix de Blanchet en train de pleurer*)
 302 PuS3Am : **il va lui dire je ne sais pas je le jure** بدو يقلو واللثة ما يعرف
 303 PuS3M : peut-être +++ **que signifie le mot** imaginez شو معناة كلمة
 304 PuS3As : **imaginez** تخيل
 305 PuS3M : **chacun de nous va** **imaginer quelque chose de différent** **que veut dire** imaginez + ↑ **que** يتخيل شي غير عن التاني ↑
 je ne recherche pas + les trois mousquetaires ↓
- 306 PuS3Am : **madame + madame**
 307 PuS3Am : **peut-être** + **peut-être il y a des gens qui imaginent** + **que** انو **il l'a trouvé +**
 personnes **il ne l'a pas trouvé + peut-être il a perdu la rue + il n'est pas arrivé chez eux**
 309 PuS3Am : xxx **il s'est perdu** بيضيع
 310 PuS3M : parce qu'il est ↑ FAIBLE + ↑ peut-être ++ alors ↑ **IMAGINEZ** ++ vous n'avez pas préparé ca a la
 maison + très bien ↓ ++ n'est-ce pas ↑ ++ vous n'avez pas travaillé ↑ +
 311 PuS3Am : xxx (*un élève chuchote*)
 312 PuS3M : qui peut deviner ↑ + qu'est-ce qu'il va lui dire ↑ + qu'est-ce qu'il va lui répondre ↑ **il lui a demandé et dit**
 إذا سألو قللو
 313 PuS3Am : madame
 314 PuS3M : tu reviens vite ↑ où sont les trois mousquetaires ↑ où sont
 315 PuS3Am : je
 316 PuS3M : Artos Portos et Aramis ↑ **ou bien il lui dit** tu n'as pas trouvé les... ↑ où sont-ils ↑

- 351 PuS3M : أو **ou** je ne trouve pas personne ++ c'est-à-dire ↑ + يقلو **سûrement il va lui dire** mons-
- 352 PuS3As : monsieur
- 353 PuS3M : monsieur + لآنو بيعرفو شو هو **car il lui connaît bien** + voilà + ou bien ↑ + يقلو **autre ce qu'il va lui dire qu'** je ne trouve pas personne + يقلو **qu'est-ce qu'il va lui dire** ↑
- 354 PuS3Am : j'ai perdu la rue
- 355 PuS3As : j'ai per-
- 356 PuS3M : je... j'ai per- + je perds la rue + أنو ضيبت الطريق **que j'ai perdu la rue** هون **ici** + peut-être + كذا شو ممكن أو **ou bien** + يقلو **il y a plusieurs réponses** ++ (*l'enseignante écrit au tableau*) la rue + أو **ou bien** + يقلو **peut-être il a rencontré un** ↑ d'autres réponses possibles ↑ يقلو **peut-être il a rencontré un** ↑
- 357 PuS3Am : كلب **chien**
- 358 PuS3As : كلب **chien** chien
- 359 PuS3Am : chien
- 360 PuS3M : peut-être j'ai rencontré quoi ↑
- 361 PuS3As : un chien rencontré un chien
- 362 PuS3M : peut-être il a rencontré un chien + il a eu p-↑
- 363 PuS3As : peur
- 364 PuS3M : voilà ++ je ne suis pas allée +++ pourquoi ↑
- 365 PuS3Am : car
- 366 PuS3M : un chien m'a effra- ↑
- 367 PuS3As : -yer
- 368 PuS3M : ++ **autre que celui-ci** ++ un chien m'a effrayé + autre chose
- 369 PuS3Am : j'étais... je n'ai pas + passé + pour... + car + j'étais effrayé + à + à toi
- 370 PuS3M : oui:
- 372 PuS3Am : خفت عليك ↓
- 373 PuS3M : + vous savez qu'est-ce qu'il a dit ↑
- 374 PuS3Am : ما يقتلك **qu'il t'assomme** j'ai pas osé réagir + xxx ما الي قلب
- 375 PuS3M : رجع عبدا **dis cela à ta façon** **Abdel Majid** **qu'est-ce que tu vas dire** ↑ شو بذك تقول + يقلو
- 376 PuS3A14: **sur toi parce que...** j'ai eu peur **sur toi** **parce que...** كنت خيفان عليك منشان
- 377 PuS3M : **encore** **c'est une très intelligente réponse** **car avant de partir il lui a demandé de fermer la fenêtre et la porte et de l'appeler mais ce dernier lui a dit** vous allez vous tuer monsieur ↑ vous allez vous tuer monsieur (*avec une voix suppliante*) + c'est-à-dire il a très + il est très proche pour qui ↑ pour d'Artagnan + يعني **c'est-à-dire** il a peur de ne pas mourir + peut-être il va lui dire +++ (*l'enseignante écrit au tableau*) **سûrement ici il va lui dire** monsieur ++ je ne vais pas les appeler monsieur + parce que j'ai très peur +++ (*l'enseignante écrit au tableau*) de ne pas vous tuer + ↑ **j'avais beaucoup peur qu'ils te tu-**
- 378 PuS3As : -ent لوك
- 379 PuS3M : **encore** **qu'est-ce que tu crois qu'il va lui demander** ↑ **que** je n'ai pas trouvé personne + ويا أما ما **ou bien** je ne suis pas allé + je + je ne suis pas allé **car** un chien m'a effrayé dans la rue il m'a aboyé ou bien il court derrière moi + c' est pour cela + j'ai eu peur et je reviens

25mn

- 380 PuS3M : + oui + peut-être + **encore** **peut-être il lui avait dit** je ne suis pas allé monsieur + (*avec la même voix suppliante*) parce que j'ai eu peur de ne pas vous tuer + كنت خايف **j'avais peur que quelqu'un te tue** ++ oui + encore
- 381 PuS3Am : Eh
- 382 PuS3M : شو ممكن يتوقع يقلو **qu'est-ce qu'il croit qu'il va lui dire** ↑
- 383 PuS3Am : xxx
- 384 PuS3M : **tu ne peux pas imaginer que si on t'a donné des possibilités** ↑ ما بتتخيل إذا واحد حطلك احتمالات
- 385 PuS3As : xxx الطريق عتم **le chemin était sombre**
- 386 PuS3M : يعني **c'est-à-dire** ↑

- 387 PuS3Am : la rie¹⁰⁵ est xxx
388 PuS3As : xxx
389 PuS3M : j'ai eu peur la ↑
390 PuS3As : nuit xxx
391 PuS3M : peut-être ↓
392 PuS3Am : ne pas voir la rue
393 PuS3Am : j'ai perdu mon épée
394 PuS3M : TRES BIEN ↑ + **يمكن يقولو peut-être il lui dira** je n'ai pas trouvé mon épée
395 PuS3Am : xxx
396 PuS3M : voilà + je n'ai + (l'enseignante écrit au tableau) je n'ai pas trouvé mon épée ++ **وما أيلو ألب يروح il n'ose pas aller** parce qu'il est faible + n'est-ce pas ↑ +++ **بدو يروح ما on peut inventer mille et un prétexte si on ne veut pas aller** ++ je n'ai pas trouvé mon épée ou bien **ce qu'a dit Hiba** xxx + qu'est-ce qu'elle a dit ↑ monsieur j'ai très peur xxx **la nuit**
397 PuS3As : **la nuit**
398 PuS3Am : **أو ou bien** je tombe malade
399 PuS3M : TRES BIEN ++ ou bien ↑ +++ ou bien ↑ (*l'enseignante écrit au tableau*)
400 PuS3As : xxx
401 PuS3M : ou bien ↑
402 PuS3As : xxx
403 PuS3M : soudain ↑ j'ai mal + j'ai mal +++ il tombe malade + **أيجتو il a eu** diarrhée ++ **c'est-à-dire** il avait la diarrhée (*Rires*)
404 PuS3As : (*Rires*)
405 PuS3M : il a un diarrhée peut-ETRE + oui xxx **شو بدو يقولو qu'est-ce qu'il va lui dire** ↑ ++ ou bien + soudain ++ monsieur + après votre arrivée ++ alors ++ soudain + je me sens malade
406 PuS3As : xxx
407 PuS3M : pas de craies ici + blanches
408 PuS3Am : madame **بنزل بجيب je descends** chercher ↑
409 PuS3M : xxx **في وحده زغيرة معقول أكتب فيا** **il y en a une qui est très petite + je pourrais l'utiliser** ↓
410 PuS3Am : xxx
411 PuS3Am : madame **ما في أبيض il n'y a pas de craies blanches**
412 PuS3Am : madame **بنزل بجيب je descends** chercher ↑
413 PuS3M : **non non ça va + إذا donc ++** **toutes ces questions demandent un haut degré d'intelligence** + PEUT-ETRE ↑ il est tombe malade + il a un diarrhée ++ PEUT-ETRE **بيقولو il lui dit**
414 PuS3Am : xxx
415 PuS3M : oui + à cause de la peur + oui + PEUT-ETRE on tombe malade + n'est-ce pas ↑ +++
416 PuS3Am : **مافي أبيض**
417 PuS3Am : madame xxx **بروح بجيب je cherche** ↑
418 PuS3M : xxx **Ça va ↓ إذا donc +** **toutes les questions demandent une haut niveau d'intelligence** + peut-être il est tombe malade + peut-être il a un diarrhée + peut-être **بيقولو il lui dit**
419 PuS3Am : xxx
420 PuS3M : oui + à cause de la peur + peut-être on tombe malade + n'est-ce pas ↑ ++ peut être + il a perdu son épée ↓ + il a peur la nuit ↓ + PEUT-ETRE il ne peut pas aller pour que son maître n'est pas tué + PEUT-ETRE + il a eu peur du chien + etcétera +
421 PuS3Am : xxx
422 PuS3M : oui ↑ + **il y a encore** ↑
423 PuS3Am : **xxx appeler** + je leur appeler + mais ils ne sont pas arrivés + car ils ont + perdu + leurs épées ++ leurs épées
424 PuS3M : encore ↑ ++ peut-être **يقولو il lui a dit** + **يمكن منو peut-être ils n'ont pas** perdu leurs épées + **يمكن** **peut-être ils étaient chez lui et ils ont fait quelque chose** ↑ +++
425 PuS3Am : **شي حفلة une fête**
426 PuS3M : **encore** + une bataille أو **ou bien** + **مشكل une dispute** + **تارووا** **car si vous**

¹⁰⁵ Il veut dire la rue.

- allez lire l'histoire + فيا كثير مشاكل **elle contient beaucoup de disputes** entre d'Artagnan et les trois mousquetaires
- 427 PuS3Am : xxx
 428 PuS3M : peut-être + répète + très bien ++ encore + réponse intelligence + شو قللو **qu'est-ce qu'il lui a dit**
 ↑
- 429 PuS3Am : xxx
 430 PuS3M : **j'ai pas pu fermer** ↓
 431 PuS3Am : **ما للحقت سكر** ↓
 432 PuS3M : **c'est-à-dire** qu'est-ce qu'on peut dire en français ↑
 433 PuS3Am : il ne... xxx
 434 PuS3M : parce que... + parce que je prends beaucoup de temps + à remettre + les carr-
 435 PuS3As : les carreaux
 436 PuS3M : et à net-
 437 PuS3As : nettoyer
 438 PuS3M : nettoyer le plan-
 439 PuS3Am : le plancher
 440 PuS3M : c'est pour cela + le temps passe + et je...
 441 PuS3Am : xxx
 442 PuS3M : **car sûrement...** la bataille أخذت **combien a-t-elle duré** + مع **avec** d'Artagnan ↑
 443 PuS3As : dix-minutes + di[s]-minutes
 444 PuS3M : **celui-là qui est très lent surement il aura besoin de plus de dix**
 445 PuS3Am : minutes + pour remettre les carreaux
 446 PuS3M : les carreaux
 447 PuS3M : nettoyer le plancher ++ **voilà**
 448 PuS3Am : et...
 449 PuS3M : **donc peut-être** + très bien + **حيقللو il va lui dire** +++ (*l'enseignante écrit au tableau*) je
 prends +++ beaucoup de temps + monsieur ++ je prends beaucoup de temps +++ à + nettoyer +
maintenant ++ à remettre +++ les carreaux ++ et + nettoyer ++ le plancher ++ ici le plancher
 avec ++ e + r ++ c'est pour cela +++ je ne suis pas encore allé + **طيب donc** + encore + est-ce
 qu'il y a encore d'autres ↑ **comme s'il lui avait dit** + **هو** + **tu as**
pris beaucoup de temps à les remettre + **je pourrai les remettre**
tout de suite + **et moi je suis toujours là** + je ne suis pas allé + **je ne suis pas**
allé ++ **طيب donc** qu'est-ce qu'il va lui répondre d'Artagnan ↑ + qu'est-ce qu'il va lui dire ↑ +
après l'avoir entendu dire cela
 450 PuS3Am : **il lui gronde**
 451 PuS3Am : **il lui dit ça ne fait rien**
 452 PuS3M : qu'est-ce qu'il va lui dire ↑
 453 PuS3Am : xxx créer
 454 PuS3Am : il veut créer
 455 PuS3M : xxx plusieurs + **nous allons avoir** plusieurs réponses **لألو car** pour cet exercice + **نحننا**
nous avons vu au début qu'il lui parle avec impolitesse + **إذا donc** + **مممكن**
peut-être il va lui répondre avec ↑
- 30 mn
- 456 PuS3As : xxx
 457 PuS3M : **c'est-à-dire** ++ en français + qu'est-ce qu'il va lui dire ↑
 458 PuS3Am : xxx
 459 PuS3M : oui MOSTAPHA ↑ **seulement** Mostapha + va me répondre + et les AUTRES ↑ ++ mais
 qu'est-ce que vous avez ↑ c'est la PREMIERE HEURE ++ ALORS ↑ réveillez-vous VITE ++
 OUI Nancy ↑
 460 PuS3A20: pourquoi tu parles avec moi ↑
 461 PuS3M : **كيف يعني** + **il va lui dire pourquoi tu me parles** ↑ **comme Ça** ↑ + **explique-moi**
 462 PuS3Am : xxx
 463 PuS3M : **quand il lui a dit que je ne suis pas allé et que j'ai pris**
beaucoup de temps... + **ou bien je ne les ai pas trouvés** + **ou bien**
j'ai perdu la rue ++ **c'est-à-dire** suppose que ta mère t'as envoyé par

- exemple pour lui acheter quelque chose + ورجعتي قلتيليا فزعت من الكلب **et tu t'es revenue en lui disant que le chien m'a effrayée** + qu'est-ce qu'elle va te dire ↑ ++ شو رح تفلك **qu'est-ce qu'elle va te dire** ↑
- 461 PuS3Am : xxx
- 462 PuS3M : أهلا و سهلا يقبرني ياكى **tu es la bienvenue que Dieu t'enterres** ↓
- 463 PuS3As : (Rires)
- 464 PuS3M : يا جبانة **tu es lâche** ↑ ++ qu'est-ce qu'il va lui RÉPONDRE ↑ ++ ouiPuA15 ↑
- 465 PuS3A15: xxx
- 466 PuS3Am : أنو ما بيأثر **que ça ne fait rien** xxx
- 467 PuS3M : il va lui donner + peut-être + قللو وقت لي **quand il lui a dit** j'ai perdu mon épée ++ qu'est-ce qu'il va lui dire ↑ + PEUT-ETRE ++ **il va lui dire** prends un autre +++ épée +
- 468 PuS3Am : et il
- 469 PuS3M : بتعتقد هيك بهل سهولة **tu crois que ça ira si facilement** ↑ + بدو يقللو تعا خود واحد غيرو **il va lui dire viens pour prendre un autre** ↑
- 470 PuS3Am : **il lui dit ça ne fait rien** ↓
- 472 PuS3M : **il lui dit ça ne fait rien** ↓
- 473 PuS3Am : **il va s'acharner contre lui** ↓
- 474 PuS3M : أيش تقول **qu'est-ce que tu dis** ↑
- 475 PuS3Am : xxx
- 476 PuS3M : أيه **oui**
- 477 PuS3Am : xxx ما بأى بحاجتن رحت ورجعت ما بأى بحاجتن **je n'en ai plus besoin je me suis allé et revenu et je n'en ai plus besoin**
- 478 PuS3M : بس إنو شو ممكن يقللو + en français + BRAVO + يعني **c'est-à-dire** + **mais qu'est-ce qu'il lui dira éventuellement**
- 479 PuS3Am : xxx الشغلة بدا شي عشر دقائق **cette affaire aura besoin de dix minutes**
- 480 PuS3As : xxx
- 481 PuS3M : **il va lui dire** ++ merci + le message s'est TERMINE +++
- 482 PuS3Af: oui
- 483 PuS3M : ne t'en va pas
- 484 PuS3M : انو توقع مصطفى انو **comme a prévu Mostapha** ça va ++ هو المهمة لي راح فيا **la mission de départ** s'est terminée ++ يعني أنهاها **il l'a terminée** + et VOILA + ne va pas + chez ++ les trois autres ↓ + xxx
- 485 PuS3Am : il va crier à haute voix
- 486 PuS3M : **il va lui dire** ↑ + c'est-à-dire ↑ + qu'est-ce qu'il va lui dire ↑
- 487 PuS3Am : ما هو جبان **mais il est lâche**
- 488 PuS3M : شو رح يقلو **qu'est-ce qu'il va lui dire** ↑ + voilà + **qu'est-ce qu'il va lui dire** ↑ + tais-toi faible ↑
- 489 PuS3As : xxx
- 490 PuS3Am : tu as un faible + tu as un faible
- 491 PuS3As : xxx
- 492 PuS3M : un autre ↓ + Hiba ↑+ Hiba ↑
- 493 PuS3Af: pourquoi ne cherche pas les trois mousquetaires ↓
- 494 PuS3As : xxx
- 495 PuS3Am : صارلنا ساعة **ca fait une heure qu'on répète**
- 496 PuS3M : هبة وين رحتي رجعتي لورا **Hiba t'es allée où** ↑ **tu reviens en arrière** ↑
- 497 PuS3Am : xxx
- 498 PuS3M : on va s'avancer ↑ ++ on va avoir LA REPONSE DE D'ARTAGNAN
- 499 PuS3As : xxx
- 500 PuS3M : sss... + qui parle ici ↑ ++
- 501 PuS3As : Blanchet
- 502 PuS3M : كل هيدا **tout cela** + من هون لهون **d'ici jusque là**
- 503 PuS3As : Blanchet
- 504 PuS3Am : madame xxx لأنو بيخاف **car il est peureux**
- 505 PuS3M : maintenant qui va répondre ↑
- 506 PuS3As : d'Artagnan

- 507 PuS3M : qu'est - ce qui va lui dire ↑ +++ qu'est - ce qui va lui dire peut-être ↑ +
- 508 PuS3Am : alors entendez un... Eh + alors entendez... Eh
- 509 PuS3M : PuA3 ↑
- 510 PuS3A3: xxx
- 511 PuS3Am : qu'il est très faible
- 512 PuS3M : **donc** **طيب** + **بقللو ممكن يقللو** **il lui dit il va lui dire peut-être** + **ممكن يقللو** **il lui dira peut-être** xxx
+++
- 513 PuS3Am : xxx
- 514 PuS3M : tu es très faible + je sais +++ (*l'enseignante écrit au tableau*) + **ممكن يقللو هيك** **peut-être il lui dira**
cela +++ je sais ça + **رح يقللو هاها يعرف** **il va lui dire qu'il sait bien** ++ xxx **رح يكون جوابو على**
sa réponse va porter sur quoi ↑
- 515 PuS3Am : **ال** **sur le chien**
- 516 PuS3M : **sur le chien** + **او وقت لي قتلو ضيبت** + **ou bien quand il lui a dit j'ai perdu** l'épée + j'ai perdu
mon épée + **على هل تنين رح يجاوبو** + **à ces deux choses il va lui répondre** tu es faible je sais ++ **أنو**
على فوق + **tu es un homme peureux et faible et je le sais bien** + **de plus quand il lui a dit** je n'ai pas trouvé personne **شو** **qu'est-ce qu'il**
pourrait lui répondre ++
- 517 PuS3As : xxx
- 518 PuS3M : **إذا أمك قالتك روجي لعند ستك جيبيلي وقتلتها ما لقيت حدا شو رح تطلبك** **si ta mère t'a envoyée chez ta grand-**
mère lui chercher... et tu lui as dit que tu n'as trouvé personne qu'est-ce qu'elle va te dire ↑
- 519 PuS3Am : xxx **روحي برمي عليون** **vas-y les chercher**
- 520 PuS3Am : xxx **قوليلها إجا** **dis-lui qu'il est revenu**
- 521 PuS3Am : **تكدبي عليي** **tu me mens**
- 522 PuS3Am : **لا لا** **non non**
- 523 PuS3Am : xxx où ils ont passé ↑
- 524 PuS3Am : **donc** **madame** **si tu ne l'as pas trouvé** où étais-tu pendant ce
temps
- 525 PuS3M : **أم** **oui** en français + oui ↑
- 526 PuS3Am : que se passe-t-il ↑
- 527 PuS3As : xxx
- 528 PuS3Af: madame d'Artagnan examinait... ++ un coup d'œil
- 529 PuS3M : il examine qui ↑ ++ MARIANNE **أنتي عم ترجعي لورا ما عم تفكري** **tu reviens beaucoup en arrière tu**
ne réfléchis pas + **وين نحنا عم نحكي** + **où sommes-nous maintenant** ↑
- 530 PuS3Am : xxx
- 531 PuS3M : mais oublie la leçon + Marianne ++ c'est un NOUVEAU TRAVAIL **ca** ↑ + **هيدا عمل جديد** **c'est un**
nouveau travail ↑ ++ **هيدا عم بتخيل تنين أنا وياك في حوار** **nous imaginons qu'il y a deux personnes**
+ **رجع** **il est** **revenu** d'Artagnan **منشان** **pour** madame Bonacieux et il a trouvé Blanchet ↑ + **لقاه بالبيت** + **il l'a**
trouvé chez lui + **هو كان حاطو بالبيت ولا شو** **c'est lui qui a mis dans la maison** ↑ **ou**
bien... **qu'est-ce qu'il lui a demandé de faire** ↑
- 532 PuS3Am : xxx
- 533 PuS3M : **il lui a envoyé en mission** ↑ + **ال مهمة من المهمة** **il lui a demandé s'il est**
revenu de sa mission ↑ ++ **بيرجع** **on revient** il examine **يفحص** **il examinera** qui ↑
- 35 mn
- 533 PuS3M : +++ **شول جواب لبيكون علاسئلة يللي سألو ياهن** **quelles seront les réponses aux questions qu'il les lui a**
posées ↑ + **وينيني** **où sont-ils** + **وليش رجعت** **pourquoi t'es revenu** ↑ + **ما عيطلون** **pourquoi tu ne**
les as pas appelés ↑ + **ما قتلون** **ليه ما قتلون** **pourquoi tu ne les as pas avertis** ↑ ++ **طلع حدا جاوب** ↑ ++ **oh** ↓ je sais + tu es très
faible **quelqu'un a répondu** ↑ + **وقال** **et il a dit** + très bien ↑ + **vous êtes** + **أه** ↓ je sais + tu es très
faible ++ **أريد ما رح تروح لآنو** ++ **sûrement tu ne vas pas y aller car** tu as eu peur + du chien + et tu as
perdu ton ↑ ++ **épée** ++ **alors** + un autre **توقع** **PREVISION** + **تخيل** **IMAGINE** ↑ + **شو ممكن اسسا** +
qu'est-ce qu'il va éventuellement lui répondre encore ↑
- 534 PuS3Am : madame + **بقللو** **il lui dit** + xxx
- 535 PuS3M : VOILA + peut-être + qu'est-ce qu'il va lui dire ↑
- 536 PuS3As : **يلكحشو** **il va le chasser**

- 537 PuS3M : voilà + qu'est-ce qu'il va lui dire ↑ +++ laisse ↑
- 538 PuS3Am : laisse tomber
- 539 PuS3M : laisse
- 540 PuS3Am : xxx
- 541 PuS3Am : ton épée
- 542 PuS3As : xxx
- 543 PuS3M : laisse ton épée
- 544 PuS3Am : et passe...
- 545 PuS3M : je n'ai pas besoin de ↑
- 546 PuS3As : toi
- 547 PuS3M : ou bien ↑ ++ de votre ↑ + travail +++ laisse +++ (*l'enseignante écrit au tableau*) la maison ++ et + sort + d'ici +++ parce que + je n'ai pas + besoin +++ de ton aide ++ **je n'ai plus besoin de ton aide**
- 548 PuS3Am : xxx
- 549 PuS3M : oui + de ton aide ++ OUI + peut-être + qu'est-ce qu'il va lui dire encore ↑ ++ **شو ممكن يجاوبو كمان qu'est-ce qu'il pourra aussi lui répondre** ↑ ++
- 550 PuS3As : fermez-la xxx + tais-toi
- 551 PuS3Am : tais-toi
- 552 PuS3M : tais-toi imbécile أو **ou bien** tais-toi idiot ++ **لأن car** tu mens + tu mens à moi + **شو يعني que veut dire** tu mens ↑ + tu menti + tu as menti
- 553 PuS3As : **يكذب mentir**
- 554 PuS3M : voilà xxx **كذاب** واحد أنت **peut-être il va lui dire que tu es un menteur** ++ **voilà** + **ممكن il pourra encore lui dire**
- 555 PuS3Am : tu as menti
- 556 PuS3M : TAIS-TOI ++ voilà + tais-toi Blanchet ++ **بدل au lieu de** Blanchet **بيعطي il lui donne** un adjectif **تاني autre**
- 557 PuS3Af: imbécile
- 558 PuS3M : **غير autre que** imbécile
- 559 PuS3Am : idiot
- 560 PuS3M : idiot
- 561 PuS3Am : dit d'Artaignan
- 562 PuS3M : dit d'Artaignan + **ما رح نكتبين كلن نحنا on ne va pas les écrire tous** on va imaginer + TAIS-TOI ++ IDIOT + tu-...
- 563 PuS3Am : tu es
- 564 PuS3M : tu es un menteur ++ VOILA + tu n'es pas allé alors ↓ + **شو ممكن اسسا يقلو غير qu'est-ce qu'il pourrait lui dire aussi** ↑ **autre que** tais-toi tu es menteur ↑ +
- 565 PuS3Am : xxx
- 566 PuS3M : **غير أنت autre que tu es faible و et** je sais ça ↑ ++ avant + **غير أنو autre que** ++ il lui a ↑
- 567 PuS3Am : xxx
- 568 PuS3Am : madame **مريض** **لما يقلو أنو مريض quand il lui dit qu'il est malade** xxx
- 569 PuS3M : il lui a laissé de travailler ↑
- 570 PuS3Am : xxx
- 572 PuS3M : voilà + **شو يقلو qu'est-ce qu'il lui dit** ↑
- 573 PuS3Am : Eh xxx
- 574 PuS3M : ça ne me semble pas que tu es malade + ça ne me semble pas que tu es malade ↑ ++ **ما هيك رح n'est-ce pas comme ça qu'ils vont répondre** ↑
- 575 PuS3As : **مريض** **تو ن'as pas l'air d'être malade** xxx
- 576 PuS3M : ca + me semble pas + que tu es malade +++ (*l'enseignante écrit au tableau*) + voilà + **ما بيتهياي ça ne me semble pas que tu es** ↑
- 577 PuS3As : **مريض malade**
- 578 PuS3M : **مريض malade** ++ ça ne me semble pas que tu es malade + **وبألف خير من الله car il parle et il est en très bonne santé** + ما ميين عليه + **sa maladie ne se voit pas** + **أو رح يقلو ou bien il lui dira** tu es un menteur + toujours + **أو رح يقلو ou bien il va dira** + tu es très faible + je sais ça + ou bien + qu'est-ce qu'il va lui dire ↑
- 579 PuS3Am : ferme ta bouche et allez chercher les trois mousquetaires

- 580 PuS3M : VOILA + une troisième fois ++ ferme ta bouche et allez chercher + les trois mousquetaires ↑
- 581 PuS3Am : les trois mousquetaires ↓
- 582 PuS3M : ++ ممكن يقول **peut-être il lui dira** (*l'enseignante écrit au tableau*) ++ ferme ++
- 583 PuS3Am : ta bouche
- 584 PuS3M : FERME ta bouche ++ et va de nouveau +++ pour chercher
- 585 PuS3Am : trois mousquetaires
- 586 PuS3M : Artos Portos et Aramis ++ voila + et si cette fois-ci... + tu ne vas pas + je veux MOI vous ↑ ++ TU-ER ↑
- 587 PuS3Am : رح اقطعك راسك **je vais couper ta tête**
- 588 PuS3M : moi je veux vous tuer + وممكن يقول **il pourra lui dire** وإذا ما رححت **si tu ne vas pas y aller**
- 589 PuS3Am : رح اقطعك راسك **je vais couper ta tête**
- 590 PuS3M : إذن بيقوللو إذا كمان محتمل يقول **donc il va lui dire donc encore il est possible qu'il lui dit** ferme ta bouche et va de nouveau chercher les trois mousquetaires أو **ou** bien ça me semble pas que tu es malade
- 591 PuS3Am : madame Eh xxx
- 592 PuS3M : ماني شايفك أنا... + قتلو أنا ما بيتيهالي **il lui a dit il ne me semble pas que...** + أنا شفتك **je ne vois pas que ...** + que je t'ai vu + ça ne me paraît pas que tu es malade
- 593 PuS3Am : xxx
- 594 PuS3M : oui + أو شو ممكن يقول **ou bien qu'est-ce qu'il pourra lui dire** ↑
- 595 PuS3Am : بالليل ما كان كان الصبح **la nuit il n'était pas là + il était présent le matin**
- 596 PuS3M : إيه **quoi** ↑
- 597 PuS3Am : ما كانت معتمة الدنيا كان الصبح **c'était pas le soir mais le matin**
- 598 PuS3As : xxx
- 599 PuS3Am : madame
- 600 PuS3Am : j'ai très peur la nuit
- 601 PuS3Am : xxx
- 602 PuS3M : لا ما هو بيقولوننا بالقصة **non car on nous raconte cela dans le conte + la nuit**
- 603 PuS3As : xxx
- 604 PuS3Am : xxx ouvrit les yeux
- 605 PuS3M : إيه **oui**
- 606 PuS3Am : xxx dans la rue
- 607 PuS3M : voilà + وقت لبيقولو **quand il lui dit** c'est... j'ai très peur la nuit + **comme a dit Hiba** + **que** أنو **que** mais non ++ la rue est toute allumée ++ ممكن يجابو يقول **il pourra lui répondre en disant que** la rue est toute allumée ++ alors ↑
- 608 PuS3Am : xxx
- 40 mn
- 609 PuS3M : كمان تيقولو أنو إنت **encore pour lui lire que tu es menteur**
- 610 PuS3Am : xxx الطريق ما بتضيع حدا **la rue n'égaré personne**
- 611 PuS3Am : xxx
- 612 PuS3M : mais + comment ça ↑ +++ (*l'enseignante écrit au tableau*) la ++ rue ++ est toute allumée ++ ou bien le chemin ++ غيرو **autre chose** +++ oui ↑
- 613 PuS3Am : xxx
- 614 PuS3M : de nouveau ↑
- 615 PuS3Am : Eh
- 616 PuS3M : طيب **donc** qu'est-ce qu'il va lui répondre ↑ ++ maintenant c'est le tour de Blanchet ↑ + maintenant c'est le tour de d'Artagnan + qu'est-ce qu'il va lui dire ↑ ++ إذا قتلو **donc il lui avait dit** peut-être ++ comment ça ↑ + va de nouveau et cherchez... ou bien le chemin est tout allumé + ou bien je ne sais pas + ALORS ++ maintenant + vous allez me dire + qu'est-ce qu'il va lui répondre ↑ ++ qu'est-ce qu'il va dire maintenant Blanchet + après avoir +
- 617 PuS3Am : xxx
- 618 PuS3M : entendu d'Artagnan
- 619 PuS3Am : xxx
- 620 PuS3Am : مدام عم يقول **madame il lui dit** allez remettre les carreaux ++ et nettoyez les... xxx
- 621 PuS3M : وقت لي قلو **quand il lui avait dit** remets les carreaux

- 622 PuS3Am : xxx
623 PuS3M : et
624 PuS3Am : madame + remettez les carreaux
625 PuS3Am : nettoyer les carreaux
626 PuS3M : voilà + **إيه** **quoi** ↑ + **شو ممكن يقلو** **qu'est-ce qu'il pourra lui dire** ↑
627 PuS3Am : xxx
628 PuS3M : qu'est-ce qu'il va lui dire ↑
629 PuS3Am : xxx
630 PuS3M : attend + attend Hiba + qu'est-ce qu'elle va dire ↑
631 PuS3Am : madame... xxx
632 PuS3M : écoutez + écoutez Hiba
633 PuS3Am : **il n'est pas concerné** **ما يخصو**
634 PuS3M : alors qu'est-ce qu'il va lui dire ↑
635 PuS3As : xxx
636 PuS3M : **il pourra lui dire** **في يقلو** vous êtes très lent + dans votre travail xxx
637 PuS3Am : xxx
638 PuS3M : voilà + voilà + tu vas prendre... + j'ai perdu la rue ↓
639 PuS3Am : le carreaux ++ n'est pas ++ à + sa place
640 PuS3M : je ne peux ++ je ne peux pas mettre le carreau à sa place + peut-être parce que quoi ↑
641 PuS3As : xxx
642 PuS3M : voilà + ماشي **Ça va** ++ **طيب** **donc** + **أخذنا كل الإحتمالات** **on a pris toutes les possibilités** + **بعد ما قالو**
après qu'il lui a demandé de partir et tout qu'est-ce qu'il va continuer ↑ ++
maintenant c'est le tour de qui + qui va parler **بعد** **après** d'Artagnan ↑
643 PuS3As : Blanchet
644 PuS3M : qu'est-ce qu'il va lui répondre ↑ ++
645 PuS3Am : madame + **بدو يتأتا** **il va commencer à bégayer**
646 PuS3M : peut-être il va lui raconter une histoire
647 PuS3As : xxx
648 PuS3M : monsieur
649 PuS3As : xxx
650 PuS3M : essayer de parler en français ↓ + même si vous allez faire des fautes + moi je corrige ↓ + peut-être il va lui dire quoi ↑
651 PuS3Am : xxx
652 PuS3M : parce que j'ai très eu peur sur toi que... (*l'enseignante parle avec une tonalité pathétique touchante...*)
653 PuS3Am : il est est pair¹⁰⁶ car il a ... xxx
654 PuS3Am : le soleil levait + se passe chercher Artos Portos et Aramis
655 PuS3M : je n'ai pas à quitter la maison + parce que j'ai eu peur de ne pas mourir **ما هيك كان عم يقلو** **ce n'est pas cela qu'il était en train de lui communiquer** ↑ xxx
656 PuS3As : madame xxx
657 PuS3M : je n'ai rien entendu + chacun parle tout seul
658 PuS3Am : madame + il est petit enfant
659 PuS3Am : xxx
660 PuS3M : **أنو** **que**
661 PuS3Am : **أنوعندو** **qu'il a des enfants et qu'il n'a pas envie de mourir** xxx
662 PuS3M : **أه** **oui** voila
663 PuS3Am : xxx
664 PuS3M : **قلو قال ممكن يقلو** **il lui avait dit il pourrait lui dire** ARTOS il ne peut pas arriver parce qu'il a des enfants ↑ + et il n'aime pas mourir ↑
665 PuS3Am : **قلو إنو هو خايف عليه** **il lui a dit qu'il a eu peur sur lui**
666 PuS3M : parce qu'il a eu peur ++ **بس ما هني** **mais mais ils sont** trois mousquetaires et ils travaillent chez ++ monsieur **كذا** **monsieur** x ++ **يعني** **c'est-à-dire** ils sont obligés d'arriver + **هني مجبورين بجو** **ils sont obligés de venir** + **عندك** **أجي** **لعدك** + إذا أنت عم تشتغل عند واحد أمن فيك تقلو لأ أنا بخاف ما يموتو ولادي مافيني أجي لعندك

¹⁰⁶ Il a eu peur (mauvaise prononciation).

si tu travaillais chez quelqu'un, est-ce que tu peux lui dire j'ai peur que mes enfant meurent
je ne peux pas venir chez vous ↑ ++

- 667 PuS3As : لا **non**
- 668 PuS3M : voilà + alors ↑
- 669 PuS3As : xxx
- 670 PuS3M : **donc cela va paraître comme signe** de la faiblesse ساعتا بدا تيين إنو
- 672 PuS3Am : xxx
- 673 PuS3M : il ne faut pas montrer que les trois mousquetaires sont faibles +++ n'est-ce pas ↑
- 674 PuS3Am : oui
- 675 PuS3M : **mais eux ils ne sont pas faibles ++** بس **seulement** Blanchet ++ n'est-ce pas +++ طيب
alors ++ إنو **autre que** Blanchet faible ↑ ++ qu'est-ce qu'on va lui donner encore ↑ comme
qualité ↑ + caractère ↑
- 676 PuS3Am : xxx
- 677 PuS3M : il est faible + و **et** il est encore quoi ↑
- 678 PuS3Am : xxx
- 679 PuS3M : AUTRE qu'il est faible ↑
- 680 PuS3Am : **كذاب menteur**
- 681 PuS3M : menteur ↑ + إذا **donc** il est faible و **et** menteur واسسا **et encore** ↑
- 682 PuS3Am : xxx
- 683 PuS3M : menteur و **et** faible واسسا **et encore** ↑
- 684 PuS3As : xxx
- 685 PuS3M : est-ce qu'il a le gout de risques ↑
- 686 PuS3Am : menteur + non
- 687 PuS3Am : xxx **جبان lâche**
- 688 PuS3M : il est lâche + très bien ↑
- 689 PuS3Am : **جبان lâche**
- 690 PuS3M : **جبان lâche + يعني c'est-à-dire** il est lâche ++ **منو il n'est pas robuste ++** il est lâche
- 691 PuS3Am : madame xxx
- 692 PuS3M : faible
- 693 PuS3Am : **حنون tendre**
- 694 PuS3M : oui peut-être
- 695 PuS3Am : madame + il n'est pas le gout de risques
- 696 PuS3M : **oui** il n'a pas le gout de risque ++ il n'a pas le gout de risques ↑ + il est faible + il est lâche +
il est menteur
- 697 PuS3Am : madame xxx
- 698 PuS3M : encore il est aimable + parce qu'il commence à pleurer + parce qu'il aime beaucoup d'Artagnan
++ il a eu peur sur d'Artagnan ↑ + peut-être il est sincère et il aime d'Artagnan + il est aimable
- 699 PuS3Am : madame
- 700 PuS3M : à cause de sa lâcheté + oui
- 701 PuS3Am : **في يكون كذاب et s'il est menteur** ↑
- 702 PuS3M : menteur + oui ++ on a dit qu'il est menteur +

45 mn

- 702 PuS3M : Mohammad و **et** Alaa + ont dit qu'il est menteur ↓ + quoi ENCORE ↑
- 703 PuS3Am : **il pourra être intelligent car il s'est mis à inventer plusieurs**
prétextes لأن صار يحط كذا حجة
- 704 PuS3M : est-ce qu'il a un grand... + **عندو a-t-il** une grande intelligence ↑
- 705 PuS3Am : non
- 706 PuS3M : est-ce qu'il a une grandeur d'intelligence ↑ + comme QUI ↑
- 707 PuS3As : d'Artagnan
- 708 PuS3Am : **بشوف حالو il est orgueilleux**
- 709 PuS3M : d'Artagnan **عندو il a** grandeur d'intelligence ++ **يعني عندو c'est-à-dire il possède** grandeur d'âme
- 710 PuS3Am : oui
- 711 PuS3M : **عندو il a** intelligent + parce qu'il a pensé + de sortir + de la fenêtre + à sauver madame Bonacieux
+ au lieu de sortir de la porte + pourquoi ↑ ++ qui peut me deviner et me dire POURQUOI ↑ ++

- lorsqu'il s'éveille أو ou se réveille VITE + comme un ressort + il n'a pas ... il n'a pas quitté l'immeuble et il sortit par la porte + il sort par la fenêtre + qui peut me dire POURQUOI ↑
- 712 PuS3Am : il est intelligent
- 713 PuS3M : هيدا سوال c'est une question d'intelligence ↓ + qui peut me dire pourquoi ↑
- 714 PuS3Am : xxx
- 715 PuS3M : pourquoi il a sorti par la fenêtre ↑
- 716 PuS3Am : peut-être n'a pas ... xxx
- 717 PuS3Am : madame xxx
- 718 PuS3M : alors + alors + celui qui sait lève le doigt
- 719 PuS3Am : منشان ما يصرعو مدام pour qu'ils ne lui posent pas beaucoup de questions
- 720 PuS3Am : الحراس مدام منشان ما يشوفو madame pour les gardes ne l'aperçoivent pas
- 721 PuS3M : مين منشان ال... مين pour qui ↑ ... qui ↑
- 722 PuS3As : xxx
- 723 PuS3M : هو بيعرف ليه مين كان تحت mais sait-il pourquoi et qui était en-bas ↑
- 724 PuS3Am : madame + madame + لأ non madame + car les quatre ++ hommes ++ منشان ما يحسو عليه pour qu'ils ne sentent pas sa présence
- 725 PuS3Am : madame + pour ne fait pas de bruit + car les quatre hommes ++ passent
- 726 PuS3As : xxx
- 727 PuS3M : آه ok + c'est-à-dire son bruit + pour ne pas les agresseurs... + pour que les agresseurs ne sont vus pas + peut-être
- 728 PuS3Am : madame pour sauver
- 729 PuS3Am : xxx
- 730 PuS3M : oui
- 731 PuS3Am : xxx
- 732 PuS3Am : pour ne pas entendre du bruit xxx + de ses pieds
- 733 PuS3M : آه ok + et voilà + il évite de marcher dans la chambre + il est au... + لأن car la maison de madame Bonacieux est ↑
- 734 PuS3A10: au-dessous de la sienne
- 735 PuS3M : bravo PuA10 + au-dessous de la sienne
- 736 PuS3As : xxx
- 737 PuS3M : voilà + très bien + REPONSE D'INTELLIGENCE + IL EVITE DE MARCHER ++ pour que les
- 738 PuS3Am : xxx
- 739 PuS3M : peut-être + نحنا عم نتوقع nous essayons de prévoir xxx agresseurs + mais pour que personne n'écoute pas ↑
- 740 PuS3As : les bruits
- 741 PuS3M : منشان ما حدا يسمع ال لأن سمع car il a entendu les pas ++ les siens + il sort par la fenêtre + peut-être + TRES BIEN ++ autres réponses ↑
- 742 PuS3Am : ...xxx peut-être pour qu'il n'entend pas ...xxx
- 743 PuS3Am : madame Bonacieux
- 744 PuS3M : encore ↑ + pour ne pas fermer la fenêtre ++ pour faire de bruit + xxx
- 745 PuS3Am : xxx
- 746 PuS3M : ouvrez la + porte + et fermez la porte ++ peut-être
- 747 PuS3Am : pour voir ce qui se passe
- 748 PuS3M : pour... + mais +++ xxx pour voir ce qui se passe
- 749 PuS3Am : منشان يشوفو pour qu'il le voit
- 750 PuS3M : voilà alors + le personnage PRINCIPAL d'Artagnan هو lui + كثير عندو il a beaucoup de grandeur d'âme ++ عندو il a le gout de risque + هو il aventureux ++ EST-CE QUE ↑ + si vous étiez à la place de d'Artagnan ++ vous aimez faire cette aventure ↑ ++ c'est-à-dire si vous étiez la nuit dans vos lits ++ n'est-ce pas + et vous êtes endormis + et vous avez entendu de BRUITS BIZARRES + comme celles-ci ↓ + EST-CE QUE... + qu'est-ce que vous faites ↑

Activité 4
47 mn : 45

- 751 PuS3Am : xxx
- 752 PuS3M : voilà + je fais un coup de téléphone + écoutez ↑ + il fait un coup de téléphone +++ de police

- 753 PuS3Am : xxx
754 PuS3As : xxx
755 PuS3M : PuA19
756 PuS3A19: xxx
757 PuS3M : xxx précipite + elle se précipite .xxx
758 PuS3As : xxx
759 PuS3M : mais elle va prendre + mais elle va parler + oui Mira ↑
760 PuS3A19: xxx
761 PuS3M : elle précipite pour savoir ce qui se passe
762 PuS3Am : **madame** بساعدا **il l'aiderai...**
763 PuS3M : **qui** مين ↑
764 PuS3Am : ل à madame Bonacieux
765 PuS3M : ALORS + si vous avez entendu des bruits comme ça + ALORS +++
766 PuS3Am : xxx
767 PuS3M : tu parcours pour donner l'aide ↑
768 PuS3Am : oui
769 PuS3M : la nuit ↑ + شو بتقصدي تقولي يعني ++ **tu es sure de ce que tu dis** ↑ ++ انتى متأكدة من بللي عم تقولي يا...
770 PuS3Af: **qu'est-ce que tu voulais dire** ↑ ++ explique-moi ↑
772 PuS3M : **pour qu'elle n'ait pas peur on peut l'aider** كرمال ما تقوم تفرح منقوم منساعدا
comme j'ai entendu d'Artagnan ++ مثل ما سمعت + **si la nuit** أه بتروحي للليل..
773 PuS3As : xxx
774 PuS3M : oui Hiba ↑ + un autre ↑
775 PuS3A18: je fais comme d'Artagnan
776 PuS3M : donne-moi ton avis Mostapha ↑
777 PuS3A18: je fais comme d'Artagnan
778 PuS3M : tu fais comme d'Artagnan ↑ + c'est-à-dire tu prends ton épée ↑ ++
779 PuS3A18: Eh
780 PuS3M : ou bien revolver + ou bien fusil ++ **qu'est-ce que tu prends** ↑
781 PuS3As : revolver
782 PuS3M : laissez.. laissez-le parler
783 PuS3A18: je prends un fusil
784 PuS3M : tu prends un fusil et ↑
785 PuS3A18: je prends un fusil et ++
786 PuS3M : tu passes pour savoir ce qui se passe ↑ +++
787 PuS3As : xxx
788 PuS3M : **qu'est-ce que tu fais Elie** ↑ + RIEN DU TOUT ↑
789 PuS3Am : madame
790 PuS3Am : madame xxx
791 PuS3M : tu dors aujourd'hui ↑ +++ **qu'est-ce que tu fais Diaa** ↑
792 PuS3As : xxx
793 PuS3M : tu tiens un fusil ↑
794 PuS3A12: oui
795 PuS3Am : comme d'Artagnan
796 PuS3As : (Rires)
797 PuS3M : qui reste ENDORMI ↑
798 PuS3As : xxx
799 PuS3M : qui reste endormi et il dit ça m'est est indifférent xxx
800 PuS3Am : xxx
801 PuS3Am : **madame je téléphone à la police et je descends avant leur arrivée** مدام بتصل بال بوليس وبنزل قبلن

Sonnerie de la cloche

- 802 PuS3M : qu'est-ce que tu fais Mohammad ↑
 803 PuS3As : xxx
 804 PuS3M : voilà Nancy + ELLE contemple + elle regarde par la fenêtre + pour voir ce qui se passe dehors ↑
 + xxx + **وبعدين et après xxx ولا من يحزنون tu n'es pas ici, rien dans ta tête**
 805 PuS3Am : xxx
 806 PuS3M : et toi Jenny ↑ qu'est-ce que tu fais ↑
 807 PuS3Am : madame
 808 PuS3A4: **بنفرج عليا من البرندة je la regarde de par la fenêtre**
 809 PuS3M : encore
 810 PuS3Am : madame xxx
 811 PuS3M : elle sort au balcon pour voir ce qui se passe
 812 PuS3Am : xxx
 813 PuS3As : (Rires)
 814 PuS3M : qu'est-ce que tu fais ↑
 815 PuS3Am : xxx
 816 PuS3Am : xxx
 817 PuS3As : Xxx

Clôture 53 mn : 11 sec.

- 818 PuS3M : alors + xxx

Devant le bruit en dehors de la classe qui signale le changement des cours et les réponses non audibles des apprenants l'enseignante arrête son cours sans qu'elle le clôture, disant « alors » comme si c'était pour dire on a terminé, elle range ses affaires rapidement en souriant et sort.

3. PuS4 : La troisième séance d'oral à l'école publique

3.1. Les matériaux pédagogiques utilisés durant la séance PuS4

3.1.1. PuS4D1 : Page d'ouverture du dossier 9

C'est une page extraite du manuel scolaire utilisée dans une école privée (édition libanaise) de la classe d'EB6 (6ème), page non utilisée durant le cours d'oral.

9

Le lever de rideau

Le comédien est un homme dont la fonction naturelle est d'être un autre homme pendant quatre heures, tous les jours.

Sacha GUITRY

- 1. a. La construction est-elle réelle ou imaginaire ? Justifiez votre réponse.
b. Quel est son rôle ?
- 2. a. Décrivez les vêtements des personnages.
b. Qu'expriment les couleurs des vêtements ?
- 3. a. Quelle est l'attitude du personnage de gauche ?
b. Quel geste le personnage de droite fait-il ?
- 4. a. Cette scène fait-elle rire ou pleurer ? Pourquoi ?
b. Est-elle réelle ou imaginaire ? Justifiez votre réponse.

199

3.1.2. PuS4D2 : Première page du manuel scolaire

La vignette qui figure dans cette page est exploitée durant le cours.

Activités ORALES

Échange

Que me

Avant l'écoute

Observez les illustrations et répondez aux questions.

- Où les conversations se déroulent-elles ? Justifiez votre réponse.
- Quelles personnes dialoguent ?
- D'après vous, de qui et de quoi parlent les personnes dans la seconde illustration ?

Pendant l'écoute

1 Vrai ou par faux. Rétablissez la vérité si c'est faux.

- Le professeur veut voir les parents de Hadi.
- Hadi a fait des bêtises durant le cours de mathématiques.
- Hadi demande à sa mère d'aller à l'école.
- Le père a peur que Hadi ait fait une bêtise.
- Le père de Hadi n'a jamais fait de bêtises.
- Hadi dit qu'il n'a rien fait de grave.
- La mère pense que Hadi est insupportable comme son père.

2 Répondez en reprenant les phrases du dialogue que vous venez d'écouter.

- Qui veut voir le papa de Hadi ?
- Que pense le professeur de Hadi ?
- Dans quelle matière Hadi a-t-il des difficultés ?
- Quelles sont ces difficultés ?
- Que conseille le professeur au père de Hadi ?
- Le père est-il tranquillisé ?
- Quel souhait le professeur formule-t-il ?

Des expressions pour demander des conseil

- Que me conseillez-vous ?
- Qu'est-ce que vous me conseillez de faire ?
- Qu'est-ce que je pourrais faire ?
- J'ai un conseil à vous demander.
- Est-ce que ce serait une bonne idée de... (+ infinitif)



200

Le lever de rideau

3.1.3. PuS4D3 : Deuxième page du manuel

La vignette qui figure dans cette page est exploitée durant le cours.

Activités ORALES

Conseillez-vous ?

3 Relevez les expressions utilisées pour :

- demander conseil ;
- donner un conseil.

Après l'écoute

1 Vous êtes invité chez quelqu'un et vous ne savez pas quoi apporter. Vous demandez conseil à votre ami(e). Que lui dites-vous ? Que vous répond-il (elle) ?

2 Vous ne savez pas comment vous habiller pour une occasion spéciale. Vous demandez conseil à votre mère. Que lui dites-vous ? Que vous répond-elle ?

3 Une personne n'a pas très bien agi avec vous. Comment réagir ? Un ami(e) ou un proche vous donne des conseils. Racontez.

Pour donner des conseils

- À votre place, je...
- Vous pourriez... (+ infinitif)
- Vous devriez... (+ infinitif)
- Je vous conseille de... (+ infinitif)
- Je vous déconseille de... (+ infinitif)
- Vous n'avez qu'à... (+ infinitif)

Récréation

LE CALEMBOUR

- ✓ Avoir le cou tôt sur la gorge.
- ✓ Les miroirs feraient bien de réfléchir un peu avant de renvoyer les images.

Jean COCTEAU

Le calembour est un jeu de mots basé sur l'homonymie ou la polysémie des mots. Dites quel est le jeu de mots pour chacune de ces expressions. Imaginez ensuite à votre tour un calembour.

201

3.1.4. PuS4D4 : Support visuel collé au mur présentant les 2 pages du manuel

Les deux vignettes sont extraites des documents PuS4D2 et PuS4D3, photocopées en noir et blanc et agencées par l'enseignante. Ces deux vignettes sont jointes sur une même feuille, celle-ci avec une dimension de A3 est collée en deux exemplaires sur le tableau.



3.1.5. PuS4D5 : transcription du texte lu par l'enseignante

Cette transcription figure dans le guide pédagogique du manuel scolaire en question.

Que me conseillez-vous ?

Hadi annonce à son père que son professeur voudrait le voir.

Hadi : Papa, le professeur veut te voir pour te parler de moi.

Son père : Qu'est-ce qu'il y a encore ? Ce n'est pas grave au moins, Hadi ?

Hadi : Mais non, rassure-toi. Ma conduite est irréprochable comme d'habitude.

Son père : Hum ... j'ai bien peur que tu me caches quelque chose.

Sa mère : c'est ça ! défends ton fils !

A l'école, le père et le professeur discutent.

Le père : bonjour monsieur. Je viens au sujet de mon fils Hadi. Il m'a dit que vous voulez me voir. A-t-il fait une bêtise ?

Le professeur : rien de grave, n'ayez crainte. Votre fils est un garçon très poli, très sage, trop même ! Je voulais vous voir à propos de ses résultats en français. Il parle bien mais ne participe pas beaucoup aux discussions, et à l'écrit, ça ne va pas trop, en orthographe surtout.

Le père : ça, c'est de famille ! qu'est-ce que vous me conseillez ?

Le professeur : pour l'orthographe, vous devriez le pousser à lire un peu plus et pour l'encourager à parler, je vous conseille de l'inscrire à un club de théâtre. Il y en a un à l'école. Cela permet de libérer la parole et de développer la personnalité.

Le père : bon, vous m'avez rassuré. Je suivrai votre conseil.

Le professeur : ah ! Si tous les parents étaient comme vous. N'hésitez pas à venir me revoir... dans un mois si c'est possible.

Le père : d'accord. Merci et au revoir.

3.1.6. PuS4D6 : fiche de vérification de la compréhension orale

Cette fiche est distribuée par l'enseignante au début de la séance et corrigée comme une évaluation formative.

A-13... الشعبة. E.B... الصف.

2013 - 2012
وزارة التربية والتعليم العالي
مدرسة مركبات الرسمية المختلطة

Composition de Compréhension orale سابقة في ابقة

Avant l'écoute

Observez les illustrations et répondez aux questions : (1 1/2 pt)

est les conversations se déroulent-elles ? justifiez votre réponse

Rép. 1

Rép. 2

2) Quelles personnes dialoguent ?

1)

2)

3) D'après vous, de qui et de quoi parlent les personnes dans la 2^{ème} illustration. (1 1/2 pt)

Pendant l'écoute

Vrai ou faux (rétablissez la vérité si c'est faux.)

- Le professeur veut voir les parents de Hadi.
- Hadi a fait des bêtises durant le cours de math.
- Hadi demande à sa mère d'aller à l'école.
- Le père a peur que Hadi ait fait une bêtise.
- Le père de Hadi n'a jamais fait de bêtises.
- La mère pense que Hadi est insupportable comme son père.

- 2) Répondez en reprenant les phrases du Dialogue que vous venez d'écouter. (Zote)
- 1) - Qui veut voir le papa de Hadi ?
 - 2) Que pense le professeur de Hadi ?
 - 3) Dans quelle matière Hadi a-t-il des difficultés ?
 - 4) Quelles sont ces difficultés ?
 - 5) Que conseille le professeur au père de Hadi ?
 - 6) Le père est-il tranquilisé ?
 - 7) Quel souhait le professeur formule-t-il ?
 - 8) 3) -

3.2. La fiche d'observation PuS40

Date: 11/ 4/2013

Durée de l'enregistrement : 50 mn 20 sec

Nombre des apprenants : 11 garçons + 10 filles

Thème: Relation parents-enfants

Source : manuel scolaire de classe d'EB6 adopté dans quelques écoles privées.

1. Structure de la séance :

a. Ouverture de la séance : Durée : 35 secs, de l'interaction 1PuS4M à 4 PuS4Am

b. Le déroulement du cours

PuS4	Inte- raction	Maté- riau	Consigne incitative	Objectifs	Compé- tences	Durée	Moda- lité	Impré- vu
Acti- vité 1 De 00 : 36 à 05 30	DE 5PuS4 M à 8PuS4 M	PuS4D4 PuS4D6	Observer les illustrations au tableau (PuS4D2, PuS4D3 et répondez aux questions par écrit.	Préciser le lieu. Identifier les personnages. Amener les apprenants à émettre des hypothèses.	Etre capable de faire un lien entre le décor et l'attitude des personnages Donner des hypothèses.	5 mn	Travail indivi- duel	/
Acti- vité 2 De 05 : 30 à 42 mn	De 9 PuS4 M à140 PuS4A	PuS4D4 PuS4D5 PuS4D6	« Vous allez écouter et répondre aux questions ». « Répondez en reprenant les phrases du dialogue ».	Faire découvrir les motifs de la rencontre entre les deux personnages. Faire préciser les circonstances de la situation.	Identifier les personnages, leur relation, et leur compor- tement.	37 mn	Travail indivi- duel	rentrée d'un prof
Acti- vité 3 42 mn à 49: 50	De 141 à 344 PuS4 M	PuS4D4	Correction orale des questions de la fiche.	Vérifier la compréhension des apprenants.	Dégager les idées principales du texte.	7 mn	Travail indivi- duel	/

c. La clôture de la séance : durée 20 sec, de l'intertaction 345 à 348 PuS4M.

2. Interactions verbales : nombre d'intertactions est 348 (153 pour l'enseignantes et 193 pour les apprenants, 2 pour les professeurs qui sont entrés en classe)

3. Utilisation de l'arabe dialectal dans 53 interactions : 43 interactions chez l'enseignante et 10 chez les apprenants.

3.3. La transcription de la séance PuS4

L'enseignante salue les apprenants par un « bonjour » en entrant, ces derniers se mettent debout. Elle dépose ses affaires et colle 2 feuilles de dimension d'A3 sur le tableau. Elle distribue une fiche, sur laquelle les apprenants écrivent leur nom.

- 1 PuS4M qui n'a pas eu une feuille ↑ xxx +++ ALORS + c'est interdit de lire↓ mais je veux vous dire ↓+ لا توال car la photocopie مزبوط منا طابعتن مزيوط **ne les a pas bien imprimé**↓
++ ↑ AVANT L'ECOUTE+ يعني c'est-à-dire + avant d'écouter : le document
2 PuS4Am oui ↓
3 PuS4M écoutez-moi ++ vous avez terminé d'écrire vos noms ↑

- 4 PuS4Am oui ↑
 5 PuS4M **donc j'ai à vous dire quelque chose AVANT L'ECOUTE** + يعني **c'est-à-dire** avant d'ECOUTER↑ +

Déroulement de la séance :

Activité 1
 00 : 36

- 5 PuS4M **في il y a le** numéro 1 **يقول qui dit** ↑ observez les ILLUSTRATIONS suivantes ↑ ++ au tableau + vous allez observer ça ↓ ++ ET REpondre aux questions suivantes ++ premièrement + عندك **tu as** ++ les conversations se déroulent ++ T'ELLES + ou les conversations se déroulent ↓ + **مننا مبيينة elle n'est pas assez visible** + إذا منزيبط ال **donc on ajuste le O** ++ avec accent ++ oui + OU ++ les CONVERSATIONS ++ se déroulent T'- ELLES ↑ + يعني **c'est-à-dire** observez les illustrations et + répondez aux questions + la PREMIERE QUESTION **يقول qui dit** ↑ + où les conversations se déroulent-elles ↑ + justifie votre réponse + vous allez me donner + DES ++ RAISONS + **إنو كيف عرفت مثلا et comment t'as su par exemple** ↑ où se déroule la conversation ++ réponse 1 + réponse 2 + الثاني **le deuxième** + quelle personne DIALOGUE ↑ + يعني **c'est-à-dire** quelle personne ↑ + PARLE + وتالت سؤال **et la troisième question** **هون ici** + **je n'ai pas laissé une CASE** + بتجاوبو عليه **شايغينو** **vous y répondez ICI** + منقلب الصفحة **on tourne la page** + numéro 3 +++ **هون vous l'avez vu** ↑ xxx + ما أيلو **il n'a pas de partie** ++ منجاويب منقول **on répond on dit** D'APRES-VOUS ++ **encore elle n'est pas claire la case** ↓ + ما بعرف **كانو ما فيا حبر** ↓ + **je ne sais pas ce qu'elle a cette photocopie**¹⁰⁷ ↓ **apparemment elle ne contient pas suffisamment d'encre** ↓ + D'APRES-VOUS + de QUI + et + de QUOI + par-lent les PERSONNES + s **بالاخر à la fin** + dans la DEUXIEME ILLUSTRATION ++ D'APRES-VOUS + de QUI + et + de QUOI ++ parle + la PERSONNE + de + la + deuxième illustration ↑ ++ **هون إذا donc ici** vous allez observer : + vous allez OBSERVER:↑ et répondre + avant de + d'ECOUTER + **إذا donc OBSERVEZ** : les illustrations + et vous pouvez répondre ++ **فيك تطلع** **tu peux observer et répondre** +++ (*l'enseignante ouvre la porte*) tu peux voir ↑ ++ A5 ↑ +++ xxx
- 6 PuS4As Xxx
 (*Les apprenants travaillent silencieusement*)
- 7 PuS4Af Xxx
- 8 PuS4M xxx allez-y + vous avez TERMINÉ ↑ + ça ne va pas prendre beaucoup de temps trois questions ↓ + un mot réponse + **انشالله gare à toi si** vous allez faire un JOURNA:L ↑ +++

Les apprenants travaillent et répondent par écrit sur la fiche, puis quand elle sent qu'ils déposent leurs stylos, elle passe à la deuxième activité.

Activité 2
 05 : 30

¹⁰⁷ Pr dire la photocopieuse.

- 9 PuS4M ++ oui + MAINTENANT + voilà + ça va cinq minutes + PENDANT L'ECOUTE ↑ + c'est-à-dire vous allez à ECOUTER ++ et répondre immédiatement aux questions ++ voilà + vous avez + plusieurs questions + مكتوب **il est écrit** PENDANT L'ECOUTE + **بسن يخلص** **quand ça se termine** pendant l'écoute + **يعني c'est-à-dire** + on + ne + répond pas + ici ça c'est écrit + PENDANT L'ECOUTE + vous allez ECOUTER ↑ + et + dire si C'EST ↑ + VRAI ↑ ou FAUX ↑ ++ n'est-ce pas ↑ + en écoutant ++ vous êtes prêts ↑ ++ Mira ↑
- 10 PuS4Af xxx
- 11 PuS4M écoute↓ + alors écoutez↑ + (*elle lit le titre puis le texte tout en essayant de simplifier la tâche aux apprenants*) QUE : me conseillez-vous¹⁰⁸ ↑ + Hadi annonce à son père + que son professeur + voudrait le voir + HADI↑ + ANNONCE↑ + à SON PERE ↑ + QUE + son professeur + voudrait le voir ++ Hadi + PAPA: ↑ + le professeur + veut te + VOIR + pour te parler de moi ++ son père + qu'est-ce qu'il y a ENCORE ↑ ++ ce n'est pas GRAVE ↑ + au moins Hadi ↑ + Hadi + mais NON + rassure-toi ++ ma conduite + est IRREPROCHABLE↑ ++ comme d'habitude ++ le père + humm + j'ai BIEN PEUR ↑ + que tu me caches quelque CHOSE ++ sa mère + tel PERE ↑ + tel FILS + ta MERE ↑ m'a RACONTEE + que tu + ne faisais pas ↓ + que tu faisais + des BETISES ↑ + à ton âge ++ **هلق** **maintenant** son père + c'est CA: ↑ + défends ton fils ++ **هيذا c'est** + premier paragraphe ++ illustration 2 ++ à L'ECOLE + le père et le professeur + discutent + **ادنا** **donc** papa s'en va à l'école + ↑ MAINTENANT à l'école + le père et le professeur + discutent ++ le PERE + BONJOUR MONSIEUR ↑ + je viens + au sujet + de mon fils + Hadi + il m'a DIT + que vous + vouliez + me voir + A-T-IL FAIT une bêtise ↑ + le professeur + rien de grave ↓ + n'avez crainte ↑ + votre fils + est un garçon + très poli: ++ très sa:ge ++ trop MEME + je voulais vous voir + à propos de ses résultats en FRANÇAIS + en FRANÇAIS ↑ + il parle BIEN + mais + ne participe PAS BEAUCOUP + aux DISCUSSIONS↑ ++ et à L'ECRIT + aux DISCUSSIONS ↑ + et à l'écrit + ÇA + ne va pas TROP ++ en ORTHOGRAPHE + surtout + le père + CA + ça c'est de FAMILLE ↑ ++ qu'est-ce que vous me conseillez : ↑ + le professeur ↓ + pour l'ORTHOGRAPHE + vous devriez le POUSSER à LIRE + un peu plus ↑ + et pour l'ENCOURAGER + à parler + je vous conseille + de l'inscrire + à un club + de théâtre + à un club + de théâtre ++ il y en a: + un... + un à L'ECOLE + cela permet de + LIBERER + la PAROLE + et développer + la PERSONNALITE ↑ + le père + BON: ↑ + vous m'avez rassuré ↑ ++ je suivrai votre conseil ++ le professeur + AH + si tous les parents étaient comme VOUS ↑ + n'hésitez pas à venir me voir + dans un MOIS + si c'est POSSIBLE + le père + D'ACCO:RD + MERCI ↑ + et au revoir ↑ ++ c'est la première écoute + ENCORE une deuxième fois + vous avez compris quelque CHOSE ↑ + je répète une deuxième fois + sans demander aucune question + voilà + QUE me conseillez-vous ↑ ++ Hadi annonce à son père + que son professeur + voudrait le voir + Hadi + PAPA + le professeur + veut te VOIR ++ pour te parler de MOI ↑ + le père + qu'est-ce qu'il y a ENCO:RE ↑ + ↓ ce n'est pas GRAVE ↓ + au moins HADI + mais non papa + c'est Hadi + mais non papa + rassure-TOI + ma CONDUITE est irréprochable

10 mn

- 12 PuS4M + COMME D'HABITUDE ↑ + le père + heinnn + j'ai bien PEUR ↑ + que tu me caches QUELQUE CHOSE↑ ++ sa mère ++ tel PERE + tel FILS + ta MERE m'a RACONTEE que tu ne faisais + QUE des BETISES + à son AGE + son père + Ah + c'est ça + défends ton fils ++ A L'ECOLE + le père et le professeur + discutent + le père ↑ + bonjour MONSIEUR ↑ + je viens au sujet de mon FILS + Hadi + il m'a

¹⁰⁸ “que me conseillez vous” est le titre du texte qui devrait être écouté par l'intermédiaire d'un cd ou d'une cassette mais parce qu'elle n'avait pas ce document en version sonore, elle l'a lu, il faut noter que les documents sonores ou audio visuels sont donnés avec le guide pédagogique des manuels aux directions qui avaient choisi l'édition en question.

- dit + QUE vous voulez me VOIR + a-t-il fait une BETISE ↑ + le professeur + rien de GRAVE + n'avez CRAINTE + votre fils + est un garçon + TRES: poli + TRES: sage + TROP même + je voulais vous voir ↑ + à propos de SES RESULTATS + en FRANCAIS + n'est-ce pas xxx ↑ + il parle BIEN + mais il ne participe pas beaucoup aux DISCUSSIONS + et A L'ECRIT + ça ne va pas trop + en ORTHOGRAPHE SURTOUT ++ le père + CA + c'est de famille + QU'EST-CE QUE vous me CONSEILLEZ: ↑ ++ le professeur + pour L'ORTHOGRAPHE ↑ + vous devriez le pousser + à LIRE + un peu plus + et pour l'encourager + a partir xxx madame xxx
- 13 PuS4AS¹⁰⁹ *la surveillante au seuil de la porte s'adresse à PuM :*
ما توأخزيني بدي أخذ منك خمس دقائق
excusez-moi seulement je voulais vous parler pendant cinq minutes
- 14 PuS4M xxx تاني ساعة لأنني مشغولة شوي **pourrais-tu revenir dans la deuxième période ? car je suis un peu occupée maintenant**
- 15 PuS4surveillante xxx ok merci
- 16 PuS4As xxx
- 17 PuS4M voilà + il y en a un + A L'ECOLE + طيب **donc** + je répète seulement + ce que... ce que va dire + le père + le PERE ↑ ++ لا **non** le professeur بيألو **lui dit** + pour l'ORTHOGRAPHE ↑ vous devriez le pousser à lire un peu + plus + et pour l'encourager à parler + je vous CONSEILLE + de l'inscrire à un club¹¹⁰ de THEATRE ↑ ++ il y en a un à l'école ↑ + cela permet de libérer la PAROLE ↑ + et de développer sa PERSONNALITE ↑ + le père + BON: + vous m'avez rassuré + je + suivrai + votre + conseil + le professeur + Ah si tous les parents étaient comme VOUS ++ n'hésitez pas à revenir me revoir ↓ + alors + dans un mois + si c'est possible ↓ + le père + D'ACCORD ↑ + MERCI ↑ + et au revoir monsieur ++ MAINTENANT + vous pouvez répondre aux questions +++ 2 VRAI ou FAUX + si vous n'arrivez pas alors je lis pour la troisième fois +++ xxx +++
- 18 PuS4As xxx
- 19 PuS4M travaillez s'il vous plait +++ pas d'absents aujourd'hui n'est-ce pas ↑
- 20 PuS4Af xxx
- 21 PuS4M VRAI ou FAUX un mot xxx ++ s'il y en a lieu + lis ICI ↑
- 22 PuS4As xxx
- 23 PuS4M vous êtes arrivés à lire les phrases + n'est-ce pas ↑ + c'est clair ↑ +
- 24 PuS4Am oui
- 25 PuS4M est-ce qu'il y a des DIFFICULTES ↑ + يا **allez-y** ELIAS qu'est-ce que tu AS ↑
- 26 PuS4A2 عم يشتغل **je travaille**
- 27 PuS4M alors dépêche-TOI +++ 5 minutes +++
- 28 PuS4Am xxx

15 mn

- 29 PuS4M xxx c'est nécessaire +++ xxx on doit chercher toujours toujours... ↓ +++ il y a un seul... ↓ + au début de chaque... ↓ + xxx chaque semaine
- 30 PuS4As xxx
- 31 PuS4M +++ c'est vrai ↓ + ça dépend ici ↓ ++ xxx +

¹⁰⁹ La surveillante entre en classe.

¹¹⁰ Mal prononcé .

- 32 PuS4As xxx
- 33 PuS4M xxx + on va commencer ↓+++ xxx +++
- 34 PuS4Am xxx
- 35 PuS4M xxx +++ xxx +++
- 36 PuS4Af Madame ↑ xxx
- 37 PuS4M نعم **oui**
- 38 PuS4Af xxx écrit xxx on corrige la phrase... ↓
- 39 PuS4M si + si + si vous pouvez + corrigez +++ vous avez TERMINE ↑
- 40 PuS4As non
- 41 PuS4M لا **allez-y** allez-y ++ vous avez terminé ↑
- 42 PuS4As Oui
-
- 43 PuS4M le vrai et le faux + et MAINTENANT ↑ + relevez la page + répondez EN هيدي **celle-ci** ++ répondez en reprenant LES PHRASES DU DIALOGUE ++ n'est-ce PAS ↑ + يعني **c'est-à-dire** + qu'est-ce que vous avez a retenu ↑ + هالا **maintenant** + vous voulez une troisième écoute ↑
- 44 PuS4Am oui
- 45 PuS4M oui + طيب **donc** +++ xxx +++ QUE me CONSEILLEZ-VOUS ↑ +++ HADI annonce à son PERE ↑+ que son professeur voudrait le VOIR ↑ ++ ↓ lorsque je dis écoutez c'est-à-dire laissez les crayons et écoutez ↓ + c'est pas écrire + n'est-ce pas ↑ + oui Marianne ↑

20 mn

- 46 PuS4A16 xxx
- 47 PuS4M (*elle lit le texte pour la troisième fois*)
 Hadi + papa + le professeur veut te voir + pour te parler de moi ++ son père + qu'est-ce qu'il y a ENCORE ↑ + ce n'est pas grave au moins Hadi ++ mais NON ↑ + rassure-toi + ma conduite est IRREPROCHABLE + comme d'habitude + يعني **c'est-à-dire** + il n'y a rien de grave ++ ALORS ↑+ son père + hein + j'ai bien PEUR que tu me caches QUELQUE CHOSE↑ + que tu me caches QUELQUE CHOSE↑ Hadi ++ le père + la MERE de Hadi + TEL PERE tel FILS ↑+ la mère بتقول **dit** TEL PERE TEL FILS + ta mère m'a racontée + que tu ne faisais + que des bêtises + à son âge ↑ + le père + c'est CA ↑ + DEFENDS ton fils ++ à l'école + le père et le professeur discutent + xxx + ALORS + le père + BONJOUR MONSIEUR + je viens au sujet de mon fils Hadi ↑ + il m'a dit + que vous vouliez me VOIR ↑ + a-t-il fait une bête:se ↑ + le PROFESSEUR + rien de GRAVE ↑ + n'avez CRAINTE ↑+ votre fils est un GARÇON + très POLI: + très SAGE + TROP MEME + mais je voudrais + vous + VOIR + à propos de + ses + résultats + en FRANÇAIS + il parle BIEN + mais il ne participe pas beaucoup à la DISCUSSION + ET A L'ECRIT + ÇA ne va pas trop + en ORTHOGRAPHE surtout ++ le père + ça c'est de FAMILLE + QU'EST-CE QUE vous me CONSEILLEZ ↑ ++ le professeur + pour l'ORTHOGRAPHE ↑+ vous devriez le pousser à LIRE + un peu plus + et pour l'encourager + à parler ++ je vous CONSEILLE de l'inscrire à un club de théâtre + il y en a un à L'ECOLE + cela permet + de libérer + la PAROLE ↑ + et de développer la PERSONNALITE ↑++ le père + BON: ↑ + vous m'avez rassuré + je suivrai + votre conseil + le professeur AH si tous + les parents étaient + comme vous ↑ + n'hésitez pas à venir me REVOIR ++ dans un mois + si c'est possible + le père + D'ACCORD ↑ + MERCI ↑+ et AU REVOIR + MAINTENANT ↑ + vous pouvez répondre aux questions + de la page 2 +++
- 48 PuS4Am madame ++ شو يعني **que veut dire** tranquilliser ↑

49	PuS4M	que veut dire tranquillise... calmer↓
50	PuS4As	xxx
51	PuS4M	xxx + calmer + ب أول dans la première partie + انتبهو faites attention + إنو كان النبي شو يتطلع الأم بتقلو xxx شو يتطلع الأم بتقلو xxx + le père était en train de parler avec son fils + elle lui dit tel père tel fils + بتقلو elle lui dit il te qu'est-ce qu'elle lui dit la mère + انو إنت + ressemble + لآتو أمك بالزمان كانت تقلي + انو أنت + tu faisais des bêtises + بيطلع الصبي إنو + maintenant هلا + en classe بالصف + عمل بيطلع إنو + or en réalité le garçon n'a pas fait de bêtises en classe + عامل mais parce qu'il est faible بالغة الفرنسية بشي en quelque chose en langue française + xxx + إنو هو + mais parce qu'il est faible بال en orthographe...
52	PuS4As	xxx
53	PuS4M	إذا donc vous allez faire attention n'est-ce pas ↑ ++ allez-y continuez
54	PuS4Am	xxx
55	PuS4M	xxx + ALORS ↑ + parce que c'est pas ENREGISTRE + c'est-à-dire يعني je vous explique ces phrases parce que c'est pas enregistré + c'est-à-dire يعني vous n'avez pas compris... xxx + allez-y Ayman travaille
56	PuS4Am	madame xxx
57	PuS4M	oui + numéro 3 de la page 1 + vous allez à l'écrivez ICI + ici + la réponse du numéro 3 + ici + ici هون ici + ici <u> pas de place</u>
58	PuS4Am	<u>xxx</u>
59	PuS4M	vous allez l'écrire ici + n'est-ce pas ↑ + xxx relevez les phrases...
60	PuS4As	xxx
00 :25		
61	PuS4M	+++ fini ↑ + prends ton temps خود وقتك + vous avez... + prends ton temps + xxx elle va prendre la copie pour la corriger تصلحا
62	PuS4As	yes + xxx
63	PuS4M	allez-y ↑+ travaillez BIEN ↑+
64	PuS4As	madame xxx
65	PuS4M	s'il vous PLAIT ↑ ++ qu'est-ce que tu as Anthony ↑
66	PuS4Am	xxx
67	PuS4M	comment ↑
68	PuS4Am	xxx
69	PuS4M	c'est quoi ↑
70	PuS4Am	xxx
71	PuS4M	LI:S le numéro SIX + qu'est-ce qu'il y A ↑
72	PuS4As	xxx calme + xxx
73	PuS4As	peur + xxx tranquille xxx
74	PuS4M	xxx est-il tranquilisé ↑ + calmé ↑+ ou bien NON
75	PuS4Am	<u>madame</u> que veut dire ... difficultés↑ شو يعني
76	PuS4M	 il a éventuellement cru que son fils a fait quelque chose et ils veulent le voir + il a trouvé que NON xxx هو كان مفكر إنو ابنو عامل شى وبدن ياه
77	PuS4Am	xxx
78	PuS4M	problème c'est quel problème ↑ + xxx problèmes مشاكل c'est-à-dire يعني
79	PuS4As	xxx
80	PuS4M	 c'est-à-dire POURQUOI le père va aller ↑+ chez le professeur + qu'est-ce que... ↑+ qu'est-ce qu'il a fait de difficulté son fils ↑ + est-ce qu'il a frappé quelqu'un ↑ + est-ce qu'il a fait quelque chose de GRAVE ↑ + ou bien il est faible en telle et telle chose + est-ce qu' ... qu'est-ce qu'il a ↑ وكذا كذا
81	PuS4A6	madame ++ que veut dire xxx شو معناة ++
82	PuS4M	JE NE SAIS PAS...↑ Eh + Tamer + travaille SEU:L +++ c'est à VOUS de répondre + ce que vous avez +
83	PuS4Am	madame xxx
84	PuS4M	oui ↑ + QU'EST-CE QU'IL Y A ↑
85	PuS4Am	xxx tranquilliser

- 86 PuS4M calmer: + il a tranquilisé le père ↑ + CALME-TOI: ↑ + pas de grave + il n'y a rien de PROBLEME +
- 87 PuS4Af xxx
- 88 PuS4M à quoi pense-t-il ↑ + tu ne penses PAS ↑ + Marianne ↑ +++ il y en a encore beaucoup de difficultés ↑ + je répète une fois encore ↑ + ou bien non ↑
- 89 PuS4As non
- 90 PuS4M vous arrivez à répondre aux questions de la page 2 ↑
- 91 PuS4As oui
- 92 PuS4M OUI ou non ↑
- 93 PuS4As non
- 94 PuS4M je répète
- 95 PuS4Am non
- 96 PuS4Am oui
- 97 PuS4As non non
- 98 PuS4Am oui
- 99 PuS4Am non
- 100 PuS4M pourquoi alors tu n'as pas répondu à aucune question ↑ ++ oui ↑ + je répète la lecture ↑
- 101 PuS4As oui
- 102 PuS4M oui Alaa↑
- 103 PuS4A15 j'ai fini

(l'enseignante ferme la porte)

(Elle lit le texte pour la quatrième fois)

- 104 PuS4M QUE ME CONSEILLEZ-VOUS ↑ + vous allez à penser: + chaque parole revient à qui + n'est-ce pas ↑ + parce que c'est un dialogue + Hadi annonce à son père + que + son professeur + voudrait le VOIR + alo:rs + le père **بقلى lui dit** + Hadi dit à son père + papa: + le professeur veut te voir + pour te parler de moi ++ le + père ++ QU'EST-CE QU'IL Y A enco:re ↑ + ce n'est pas GRAVE au moins Hadi + le père + mais non + rassure-TOI + Ah Hadi + rassure-TOI + ma conduite est IRREPROCHABLE + comme d'habitude + humm + j'ai bien peur que tu me caches quelque chose ++ sa mère + tel PERE + tel fils + ta MERE + m'a racontée + que tu ne faisais + que tu ne faisais + que des + bêtises + à son âge ++ le père + c'est ça: ↑ + DEFENDS ton fils + à l'éco:le + le père et le professeur discu:tent ++ le père + BONJOUR MONSIEUR + je viens au sujet de mon fils Hadi + il m'a dit que vous vouliez me voir + a-t-il fait + une bêtise ↑ + le professeur + rien de GRAVE + n'avez crainte + votre fils est un garçon + très poli + très sage + trop même + je voulais vous voir à propos de ses résultats en français + il parle BIEN ↑↑ mais il ne participe pas beaucoup aux + DISCUSSIONS ++ et à l'écrit + ça ne va pas trop + en ORTHOGRAPHE↑ + surtout ++ le père ++

30 mn

- 105 PuS4M ça c'est de FAMILLE + ici + انوشي عادي **c'est normal** on dit en arabe + QU'EST-CE QUE vous me CONSEILLEZ: ↑ ++ le professeur + pour L'ORTHOGRAPHE↑ ++ vous devriez le POUSSER à LI:RE ↑ + vous allez à lire TOUJOURS + un peu plus + et pour l'encourager à PARLER + je vous conseille de L'INSCRIRE + surtout à un club de théâtre ++ il y en a un + à l'école ++ cela permet de libérer la parole et de développer la per-sonna-lité ++ le père + BON: + vous m'avez rassuré: + je + suivrai votre conseil + le professeur ++ Ahh si tous les parents étaient comme vous + n'hésitez pas à venir me VOI:R ↑ + dans un mois si c'est POSSIBLE

- + le père + D'ACCORD + MERCI + et au revoir +++ **يلا allez-y** vous avez
ENCORE trois minutes xxx et je ramasse les feuilles + vite +++ n'oubliez pas
d'écrire vos noms + xxx pour la section A ou B + pour ne pas confondre avec vos
camarades + **يلا allez-y + dépêche-toi** Alaa: ++ tu n'as rien fait ↓ +++ n'oubliez pas
demain ↓ c'est QUOI ↑ ++ c'est vendredi ↓ + composition d'étude du texte ↓ + et de
portrait ↓ ++ c'est deux heures ↓ + n'est-ce pas ↑ +++
- 106 PuS4As xxx
- 107 PuS4M xxx + qu'est-ce que tu as ↑ + qu'est-ce que tu cherches ↑ + xxx ++ dépêche-toi alors
+ tu bavardes ↑ +++ xxx +++
- 00 :35
- 108 PuS4M +++ qui bavarde ↑ +++
- 109 PuS4Am madame
- 110 PuS4M oui ↑ + qu'est-ce qu'il y a ↑ +++
- 111 PuS4Am xxx
- 112 PuS4M xxx +++ xxx
- 113 PuS4Am xxx
- 114 PuS4M xxx +++ xxx +
- 115 PuS4Am j'ai fini
- 116 PuS4Am xxx
- 117 PuS4M xxx + voilà ↑ + c'est terminé ↑ +++
- 118 PuS4Am madame **بس دقيقة juste une minute**
- 119 PuS4Am **بس دقيقة juste une minute**
- 120 PuS4M xxx + qui a dit une minute ↑ + Hiba ↑ + **يلا allez-y** dépêche-toi +++ celui qui a
terminé
- 121 PuS4As xxx
- 122 PuS4M qu'il me donne la feuille
- 123 PuS4Am xxx
- 124 PuS4As xxx
- 125 PuS4M qui a fini ↑ xxx parce que tu BAVARDES
- 126 PuS4Am calme
- 127 PuS4M allez-y + vous avez écrit votre nom ↑
- 128 PuS4Am oui
- 129 PuS4Am madame
- 130 PuS4M oui madame ↑
- 131 PuS4Am j'ai fini
- 132 PuS4M oui ↑
- 133 PuS4Am madame
- 134 PuS4M pourquoi tu n'as pas répondu ici ↑ + qui sont les personnages ↑ xxx ++ **هيذا غير
autre que celui-ci + هون واحد وهون واحد il y en a ici un et là un autre + xxx +
Ah OK + والتاني et le deuxième** ↑
- 135 PuS4Am xxx
- 136 PuS4M xxx
- 137 PuS4Am madame
- 138 PuS4Am madame
- 139 PuS4As xxx

Les apprenants travaillent silencieusement,

40 mn

- 140 PuS4M xxx + **يلا allez-y** ++ je ramasse +++ xxx tu dors ↑ + tu dors ↑ ou bien tu travailles ↑
allez-y + xxx +++ Salimé +++ **يلا allez-y** + dépêche-toi

(elle ramasse les feuilles)

Activité 3
42 mn

- 141 PuS4M xxx +++ Marianna +++ après avoir terminé + vous allez me dire ++ vous me parlez + qu'est-ce que vous avez observé dans les illustrations + et qui sont les personnages ++ mais + celui qui sait + qu'il va lever le doigt + c'est pas on parle tous ENSEMBLE + n'est-ce pas ↑ + je veux savoir si vous avez compris + qu'est-ce que c'est + **يلا allez-y** Jenny ++ Eliana + dépêche-toi ++
- 142 PuS4Am xxx
- 143 PuS4M xxx +++ lequel ↑ xxx +++ xxx + qu'est-ce qu'il a dit... ↑ xxx qu'est-ce qu'il lui demande ↑ xxx +++ sssssuu s'il vous plaît ↑ ++ c'est de nouveau Elias ++ tu deviens BAVARD + tout le monde a terminé ↑ + qui encore ↑ + **يلا allez-y** Eliana + **يلا allez-y** Marianne + dépêche-toi +++ ALORS +++ ALORS ++ OBSERVEZ les illustrations + la PREMIERE + dans la PREMIERE ILLUSTRATION + qui peut me dire qui sont les personnages ↑ + **قبل ما يقلى avant de me dire** où se trouvent ↑ + QUI sont ↑ + Nancy + **يلا allez-y** + **يا toi** + participe + ALORS+ ici + ici + et ici + madame madame madame
- 144 PuS4Am madame
- 145 PuS4As combien il y a de personnages premièrement ↑ ++
- 146 PuS4M trois
- 147 PuS4A2 trois
- 148 PuS4AS trois
- 149 PuS4M qu'est-ce que je te dis Elias ↑ ++ pourquoi ce bruit ↑ ++ t'as pas de main ↑ xxx ++ oui Mohammad ↑ + combien il y a de personnages dans la première illustration ↑ deux
- 150 PuS4A17 combien...
- 151 PuS4M les...
- 152 PuS4A17 il y en a + les : +
- 153 PuS4M les pers-
- 154 PuS4A17 parle à haute voix
- 155 PuS4M les personnages
- 156 PuS4A17 les personnages + combien il y a de PERSONNAGES ↑
- 157 PuS4M les personnages est trois
- 158 PuS4A17 sont trois + sont **ما pas** est
- 159 PuS4M sont trois
- 160 PuS4A17 tu peux + écoutez + tu peux deviner qui sont ↑
- 161 PuS4M xxx
- 162 PuS4Am qui sont ces personnages ↑
- 163 PuS4M Eh ++ Eh ++ papa...
- 164 PuS4Am le papa de qui ↑ +
- 165 PuS4M de +Hadi
- 166 PuS4Am c'est le papa de Hadi
- 167 PuS4M le papa + Hadi
- 168 PuS4Am oui + montre-moi ça + montre le papa de Hadi + PASSE au tableau
- 169 PuS4M papa ++ Hadi ++ le professeur
- 170 PuS4Am non non + la première + la première illustration + papa و **et** Hadi ↑
- 172 PuS4M xxx mère
- 173 PuS4Am la mère de Hadi ++ n'est-ce pas ↑ + TRES bien ↑ + où se trouvent-ils ↑
- 174 PuS4M madame
- 175 PuS4Am

176	PuS4As	<u>madame</u>
177	PuS4M	<u>est-ce que c'est vrai</u> ↑
178	PuS4Am	madame
179	PuS4As	<u>Oui:</u>
180	PuS4M	<u>est-ce que c'est vrai</u> ↑
181	PuS4As	<u>oui</u>
182	PuS4M	<u>ce qu'il a dit Mohammad</u> ↑ + dans cette illustration ↑ ++ qui sont ces personnages ↑ ++ répète + merci
183	PuS4Am	les personnages sont trois + papa de Hadi + la mère de Hadi <u>et Hadi</u>
184	PuS4M	<u>et Hadi</u>
185	PuS4Am	sont... xxx
186	PuS4M	طيب d'accord le père et le... <u>Hadi où sont-ils</u>
187	PuS4Am	<u>madame madame</u>
188	PuS4M	<u>se trouvent-ils</u> ↑
189	PuS4Am	dans la salle à manger
190	PuS4M	dans la salle à manger ↑
191	PuS4Am	xxx
192	PuS4M	peut-être + qui peut répondre autre chose ↑
193	PuS4Am	xxx
194	PuS4M	dans la salle à manger +
195	PuS4Am	dans la maison
196	PuS4M	dans la maison
197	PuS4As	xxx
198	PuS4Am	ils sont assis
199	PuS4M	ils sont assis ↑
200	PuS4Am	devant ++ devant <u>la table</u>
201	PuS4M	<u>devant</u> la table
202	PuS4Am	madame ++ dans la cuisine
203	PuS4M	dans la cuisine
204	PuS4Am	madame dans la cuisine
205	PuS4Am	<u>dans la cuisine</u>
206	PuS4Am	<u>la cuisine</u>
207	PuS4As	xxx
208	PuS4M	on a entendu plusieurs réponses + la réponse juste c'est: ↑
209	PuS4Am	dans la cuisine
210	PuS4M	justifie votre réponse
211	PuS4As	madame madame
212	PuS4Am	<u>madame madame</u>
213	PuS4M	<u>celui qui sait lève le doigt</u>
214	PuS4Am	la mère...
215	PuS4M	dans la mer ↑
216	PuS4Am	Non madame xxx
217	PuS4M	ALORS + justifie votre réponse + en français
218	PuS4As	<u>madame madame xxx</u>
219	PuS4M	<u>si c'est possible</u>
220	PuS4Am	<u>madame</u>
221	PuS4M	<u>de quoi savez-vous</u> qu'ils sont dans la <u>cuisine</u> ↑
222	PuS4Am	<u>madame</u>
223	PuS4As	<u>madame</u>
224	PuS4M	peut-être dans la salle à manger encore + on peut manger + n'est-ce PAS ↑ + dans la salle à MANGER + on peut encore manger au salon + peut-être + avec une assiette + MAIS ↑

45 mn

225	PuS4Am	madame + on a du tables xxx
226	PuS4M	il y a des tables
227	PuS4Am	madame
228	PuS4M	une chaise ++ qu'est-ce qui vous montre que c'est dans la cuisine ↑
229	PuS4Am	il y a une casier
230	PuS4M	Ici ↑ + voilà + où on met des marmites ↑
231	PuS4Am	oui
232	PuS4M	et quoi encore ↑
233	PuS4Am	et des verres ++ et des verres
234	PuS4M	voilà: + ici +
235	PuS4Am	xxx
236	PuS4M	observez ici
237	PuS4Am	xxx
238	PuS4M	إذنا هل هو alors c'est salle à manger ou bien dans la CUISINE ↑
239	PuS4As	dans la cuisine
240	PuS4M	parce qu'il y a les objets ++ou bien + les instruments ++ et les marmites + و et n'importe quel objet que maman l'utilise + pour + préparer ++ quoi ↑
241	PuS4Am	xxx
242	PuS4Am	la maman
243	PuS4M	le déjeuner + اذن donc ils sont dans la cuisine + بعدين ensuite + il y a une table
244	PuS4Am	xxx
245	PuS4M	ils prennent peut-être leur déjeuner + طيب alors + DEUXIÈME ILLUSTRATION + ca montre QUOI ↑
246	PuS4Am	Eh
247	PuS4Am	madame madame
248	PuS4M	Jana↑ + combien de PERSONNAGES il y a dans la deuxième ↑
249	PuS4A7	les personnages sont deux
250	PuS4M	deux + qui et qui ↑
251	PuS4A7	le professeur et xxx
252	PuS4M	<u>le professeur de qui</u> ↑
253	PuS4A7	de Hadi
254	PuS4M	et qui ↑
255	PuS4Am	et Hadi
256	PuS4M	et Hadi ↑
257	PuS4Am	le père
258	PuS4As	père
259	PuS4Am	le père de Hadi
260	PuS4A7	le père de Hadi
261	PuS4M	où se trouvent-ils يا جنى Jana ↑
262	PuS4Am	xxx
263	PuS4M	ils se trouvent ↑
264	PuS4Am	dans classe
265	PuS4M	celui qui sait lève le doigt + <u>elle a dit à l'école</u>
266	PuS4Am	madame madame
267	PuS4M	à l'école
268	PuS4Am	en classe
269	PuS4M	en classe
270	PuS4Am	dans la salle de professeur
272	PuS4M	dans la salle du professeur +++ OU + peut-être ↑
273	PuS4Am	xxx
274	PuS4M	dans la ... voilà + qu'est-ce que tu as dit Tamer ↑
275	PuS4A6	direction
276	PuS4M	xxx dans la direction ++
277	PuS4As	xxx
278	PuS4M	dans la direction + voilà + ou encore ↑ + peut-être ↑ ++ est-ce qu'ils sont dans la cours ↑

279	PuS4Am	non:
280	PuS4M	طيب alors EST-CE QUE le professeur ... + Hadi dit à son père + que le professeur veut te voir ++ quel est + le problème de Hadi à l'école ↑
281	PuS4Am	madame madame madame
282	PuS4As	madame madame
283	PuS4M	il a des difficultés
284	PuS4Am	madame madame madame
285	PuS4M	marianne ↑
286	PuS4A16	il est faible <u>en langue française</u>
287	PuS4M	<u>il est faible</u> + EN QUOI ↑
288	PuS4Am	madame madame madame
289	PuS4Am	<u>madame madame madame</u>
290	PuS4M	<u>en quoi يا ايلي Elie</u> ↑
291	PuS4Am	<u>madame madame madame madame</u>
292	PuS4Am	<u>en français</u>
293	PuS4Am	<u>madame madame madame</u>
294	PuS4Am	il est faible en français
295	PuS4M	il est faible en français + toutes les matières de français
296	PuS4Am	<u>madame madame madame</u>
297	PuS4As	<u>madame</u>
298	PuS4As	xxx
299	PuS4S ¹¹¹	صباح الخير Bonjour + مين غايب qui est absent ↑
300	PuS4As	لا احد personne xxx
301	<u>PuS4Am</u>	<u>madame madame madame</u>
302	<u>PuS4Am</u>	<u>madame</u>
303	PuS4Am	madame madame
304	PuS4Am	xxx
305	<u>PuS4M</u>	<u>en orthographe + bravo: +</u>
306	<u>PuS4As</u>	<u>xxx</u>
307	<u>PuS4As</u>	<u>à l'oral</u>
308	PuS4M	xxx en quoi ↑
309	PuS4Am	en discussions
310	PuS4M	bravo en discussions + c'est-à-dire
311	PuS4As	en arabe
312	PuS4M	il ne sait pas PARLER + il n'arrive pas à parler le français + c'est pour cela + il est faible + EN + en discussions + à la conversation +
313	PuS4As	xxx
314	PuS4M	il ne sait pas parler le français + ainsi à l'ortho-gra-phe + voilà ++ ce sont les difficultés + est-ce qu'il a fait quelque chose de grave <u>à l'école</u> ↑
315	PuS4As	non
316	PuS4M	est-ce qu'il a frappé ses camarades ou bien...
317	PuS4As	xxx
318	PuS4M	le père se rassure + il devient calme + n'est-ce pas ↑
319	PuS4As	xxx
320	PuS4M	alors + de quoi le professeur lui conseille-t-il ↑ + qu'est-ce qu'il va faire pour que son fils devient très fort en français ↑ + qu'est-ce qu'il lui a donné des conseils + comme QUOI ↑
321	PuS4Am	madame
322	PuS4M	قلو il lui a dit pour arriver à BIEN PARLER + il faut ↑
323	PuS4Am	pousser à lire
324	PuS4M	très bien + il faut lui pousser à bien LIRE + et pour arriver à écrire
325	PuS4As	xxx
326	PuS4M	l'inscrire où ↑
327	PuS4Am	madame madame +++ à un club

¹¹¹ Le surveillant

- 328 PuS4M à un club + très bien + **قللو il lui a dit** tu vas lui inscrire à un club + et ça se trouve + de théâtre + et ça se trouve à l'école + **قللو عنا il lui a dit que chez eux** + مثل ما بتعرفو بالمدارس + **comme vous le savez bien dans les écoles privées** + **غير عنا نحننا قليل c'est rare**
- 329 PuS4Am xxx
- 330 PuS4M + **كل تلميذ ضعيف chaque étudiant faible** + **بيعلمو ساعة اضافي après l'école ils leur donnent une heure supplémentaire** + **للضعفاء pour les élèves faibles** + **بال à l'école** + **في أساتذة يحبوا يعطون إذا بتحب il y a des enseignants qui aiment leur donner des cours de renforcement si tu le souhaites** + **اذن alors ++ قللو il lui a dit** + et ça se trouve à l'école ++ **طيب alors** + **ما فهمتو ماريان dans la dernière question que Marianne n'a pas compris** + xxx + par quoi le professeur conseille le père ↑
- 331 PuS4Am il travaille en français xxx
- 332 PuS4M non
- 333 PuS4Am xxx
- 334 PuS4M **قللو il lui a dit** j'espère que tous les parents sont comme vous
- 335 PuS4Am xxx
- 336 PuS4M venir me voir + chaque FOIS par mois
- 337 PuS4Am xxx
- 338 PuS4M **قللو il lui a dit** + **كل اخر je souhaite que tu viens me rendre visite à la fin de chaque** ↑
- 339 PuS4Am شهر **mois**
- 340 PuS4As شهر **mois**
- 341 PuS4M شهر **mois** + **لقي ائو كتير بيهتم بابنو il a trouvé qu'il s'intéresse beaucoup aux résultats de son fils** + **هيدا ال c'est le conseil** + je souhaite que vous venez me visiter + à la fin du mois + n'est-ce pas ↑
- 342 PuS4Am xxx
- 343 PuS4M c'est le souhait du professeur ++ +
- 344 PuS4Am xxxxx
- La clôture*
50 mn
- 345 PuS4M c'est difficile ↑
- 346 PuS4Am Non + c'est très facile
- 347 PuS4Af **أنا ما عم بسمع اخر je arrivais pas à bien entendre le dernier** xxx
- 348 PuS4M c'est pas grave + merci + à demain

ANNEXE 4 CORPUS 4 : Matériaux pédagogiques, fiche d'observation et transcription des 3 séances de l'école privée

Pour pouvoir transcrire et présenter les séances d'oral, c'est nécessaire au début de préciser le matériau utilisé et les documents pédagogiques exploités, puis de remplir la fiche d'observation relative à la séance. Cette fiche met en lumière les différentes étapes de la séance ainsi que les activités travaillées, et enfin nous présentons la transcription de la séance.

1. PrS1 : La première séance d'oral à l'école privée

1.1. Les matériaux pédagogiques utilisés durant la séance PrS1

1.1.1. PrSID1 : Fiche préparée par l'enseignante

Cette fiche est distribuée aux apprenants pour qu'ils la remplissent durant le cours.

Expression orale

Chanson : *Mon amie la rose* – page 10

A. Sensibilisation :

- Nommer quelques fleurs.
- Dire quelle est leur fleur préférée et pourquoi.

B. Après la 1^{ère} écoute.

1) Dégagez de la chanson des mots représentant les éléments de la nature et classez-les dans la grille :

Feu	Terre	Eau	Air

C. Après la 2^{ème} écoute

2) Comparez la rose en complétant la grille par des adjectifs qualificatifs dégagés de la chanson :

La rose	Le jour	La nuit

3) Quelle conclusion faites – vous sur la vie de la rose ?

4) Que représente la rose pour le chanteur ?

D. Après la 3^{ème} écoute

5) Complétez le texte par le mot qui manque ;

On est de choses

et la rose

me l'a dit

« À je suis née,

baptisée,

je me suis,

..... et amoureuse,

Aux du soleil,

Me suis la nuit,

Me suis réveillée

..... j'étais très belle.

Oui, belle

Des de ton

1.1.2. PrSID2 : Transcription de la chanson « Mon amie la rose »

La chanson est chantée par une voix féminine avec musique douce

1. On est bien peu de chose
2. Et mon amie la rose me l'a dit ce matin
3. A l'aurore je suis née, baptisée de rosée
4. Je me suis épanouie
5. Heureuse et amoureuse
6. Au rayon du soleil
7. Je me suis fermée la nuit
8. Me suis réveillée vieillie
9. Pourtant j'étais très belle
10. Oui j'étais la plus belle
11. Des fleurs de ton jardin
12. On est bien peu de chose
13. Et mon amie la rose me l'a dit ce matin
14. Vois le dieu qui m'a faite
15. M'a fait courber la tête
16. Et je sens que je tombe
17. Et je sens que je tombe
18. Mon cœur est presque nu
19. J'ai le pied dans la tombe
20. Déjà je ne suis plus
21. Tu m'admirais que hier et je serais poussière
22. Pour toujours demain
23. On est bien peu de chose
24. Et mon amie la rose est morte ce matin
25. La lune cette nuit, a veillé mon amie
26. Moi en rêve j'ai vu
27. Eblouissant tes nus
28. Son âme qui dansait
29. Bien au-delà du nu.
30. Et qui me souriait
31. Croit celui qui peut croire
32. Moi j'ai besoin d'espoir
33. Sinon je ne suis rien
34. On est bien peu de chose
35. Et mon amie la rose me l'a dit ce matin
36. Vois le dieu qui m'a faite
37. M'a fait courber la tête
38. Et je sens que je tombe
39. Et je sens que je tombe
40. Mon cœur est presque nu
41. J'ai le pied dans la tombe
42. Déjà je ne suis plus
43. Tu m'admirais que hier
44. Et je serais poussière
45. Pour toujours demain.

1.1.3. PrSID3 : L'activité orale dans le manuel scolaire

Paroles ... échos



Mon amie la rose.

Paroles et musique : Cécile Caulier - Jacques Lacombe
Interprète : Françoise Hardy

Écoutez la chanson et complétez le texte ci-dessous.

On est de choses
Et la rose
Me l'a dit
« A je suis née
Baptisée
Je me suis
..... et amoureuse
Aux du soleil
Me suis la nuit
Me suis réveillée
..... j'étais très belle
Oui, belle
Des de ton



Questions :

1. Combien de temps la rose a-t-elle vécu?
2. Cette rose est particulière ; dites pourquoi.

10

1.1.4. PrSID4 : Ce qui a été écrit au tableau durant la séance d'oral PrS1

Mon amie, la rose	
La tombe	terre / eau / l'air / le feu.
La rosée	bien peu mon ami
	ce matin
Les nues	l'aurore de rosée épanouie
Epanouie	heureuse rayons
Fermeée	vieille
	pourtant j'étais la plus belle
des Fleurs de ton jardin	

1.2. La fiche d'observation PrS10

Date : 20/11/2012

Durée de l'enregistrement de la séance: 44 mn et 09 sec

Thème : la nature

Supports : manuel scolaire

Nombre d'apprenants : 29 (pas d'absence)

1. Structure de la séance :

- a. Ouverture de la séance : de l'interaction 1PrS1M à 3PrS1As, la durée est de 03 : 20.
- b. Le déroulement du cours

PrS1 Activités durée	Inte- ractions	Le matériel	La consigne	Les objectifs de l'enseignante	compétences des apprenants	durée	Modalité du travail	impr évu
Activité 1 De 03 : 20 à 06 : 10	De 4PrS1 M à 50 PrS1M	PuS1D4	« qui va me dire quelle est sa fleur préférée ? »	Faire expliquer le choix de la fleur préférée.	Etre capable de choisir une fleur et de justifier le choix	3 mn	Interac- tions verbales entre enseignant et élèves.	/
Activité 2 06 : 12 à 12 :37	De 50PrS1 M à 108PrS 1M	PrS1D2 docume nt sonore durée 02 : 35	« que pensez-vous de la musique ? » « Est-ce que vous avez pu attraper quelques mots »	Faire réfléchir sur la musique de la chanson. Eveiller leur goût artistique.	Etre capable d'exprimer et expliquer leurs impressions d'utiliser de nouveaux termes.	6mn	Interac- tions verbales entre enseignant et élèves.	/

Activité 3 De 12 :38 à 22 :20	De 108 PrS1M à 230PrS1M	PrS1D2 PrS1D1 PrS1D4	« répondez à la partie B après l'écoute » « correction » « répondez à la partie C	Faire identifier un champ lexical. Faire identifier les adjectifs et leurs sens.	Faire le lien entre les adjectifs attribués à la rose et à la vie humaine.	10 mn	Interactions verbales entre enseignant et élèves. Travail en binôme. En groupe.	/
Activité 4 22 : 21 à 40 : 45	De 231 PrS1M à 464 PrS1M	PrS1D1 PrS1D2 PrS1D4	Quelle conclusion faites-vous sur la vie de la rose ? Que représente la rose ?	Faire déduire.	Etre capable d'interpréter le message de la chanson.	18 mn	apprenants/ apprenants puis enseignante / apprenants.	/
Activité 5 40 :46 à 44 : 00	De 464 PrS1M à 500 PrS1M	PrS1D1 PrS1D2	Remplissez l'exercice à trou.	Vérifier la compréhension orale.	Savoir remplir les phrases par les mots convenables.	4 mn	individuel	/

- c. La clôture de la séance : à l'interaction 501PrS11M, sa durée est de 9 secondes.
2. Nombre des interactions verbales est de 501 (234 pour l'enseignant et 267 pour les apprenants).
 3. Utilisation de l'arabe dans 45 interactions chez l'enseignante et 25 interactions chez les apprenants.

1.3.La transcription de la séance PrS1

Date : le 20-11-2012

Durée de l'enregistrement et de la séance : 44 :09

Durée de la chanson : 02 :35

(Je reste dehors de la classe, l'enseignante entre en classe, pare avec les apprenants puis elle me fait signe pour entrer. Je les salue et je les remercie de m'avoir accueilli et de m'avoir permis d'assister à leur cours tout en déclarant que ma présence n'est pas comme coordinatrice de langue, mais comme une chercheuse qui veut vivre une situation de classe avec les apprenants durant les cours de l'oral. Puis je fais fonctionner les deux appareils d'enregistrement.)

00 :00

(Je fait signe à l'enseignante qu'elle peut commencer son cours, les apprenants bavardent, l'enseignante prépare ses feuilles et branche le magnétophone)

1PrS1M : alors↑ bon ++++ aujourd'hui + nous allons ↑++

01 :09

Rentrée du responsable du cycle, enseignant d'anglais au cycle complémentaire, il demande en arabe dialectal, s'il y a des absents puis il donne des punitions pour ceux qui n'ont pas fait le devoir de l'arabe à réécrire deux fois puis il demande à quelques-uns (6 apprenants) de présenter le devoir de français, un devoir attire son attention car au lieu d'avoir un sujet développé sur le cahier, il voit une phrase écrite comme devoir de production écrite. Pour le punir il demande son agenda pour convoquer ses parents disant que ce n'est pas la première fois. L'apprenant A4, qui était grondé, paraît totalement désintéressé et il distribue des sourires à ses copains.

02 :58

2PrS1M : alors j'étais en train de dire ++ que c'est la première fois qu'on fait une leçon pareille
↑on va s'habituer ++ on va écouter ↑+ d'habitude on écoute trois fois + après chaque écoute il y aura + un exercice à travailler xx la correction ++ d'accord puis on passe à une deuxième écoute mais exceptionnellement cette fois + on va écouter une fois encore la chanson toute entière pour vous familiariser + d'accord↑ pour avoir l'habitude de ne pas se sentir un peu eh++ étranger d'accord ↑ donc↓
je répète on va écouter toute la chanson une fois + puis on passe au travail sérieux↓
3 PrS1As : oui↓

Activité 1

03 : 20

4 PrS1M : d'accord طيب **bon** comme commencement ++ avant de commencer notre leçon c'est une chanson ++ comme je vous dis + elle a comme titre (*elle écrit au tableau : mon amie la rose*) + mon amie la rose d'accord ↑ bon + qui va me dire quelle est sa fleur préférée↑ + oui demoiselle ↑
5 PrS1Af : la rose
6 PrS1M : bon + tu peux m'expliquer pourquoi ↑c'est la rose↑ pourquoi tu aimes la rose ↑+ tu n'as pas une réponse maintenant ↑ بلا **vas-y** + tu as le temps de réfléchir et d'expliquer pourquoi tu aimes la rose ↑ A9 + qu'est-ce que tu aimes↑ comme fleur↓
7 PrS1A9 : eh+ + moi j'aime la rose↓
8 PrS1M : aussi la rose↑
9 PrS1A9 : elle a une belle couleur et + une + un bel beau parfum
10 PrS1M : un beau parfum bien + oui A3 ↑ta rose préférée ↑ ta fleur préférée↑
11 PrS1A3 : moi j'aime la tournesol
12 PrS1M : le tournesol
13 PrS1A3: oui car il est comme un soleil il a une forme + jolie et
14 PrS1M : sa forme est jolie ↓
15 PrS1A3: sa couleur
16 PrS1M : de couleur xx ++ A11 n'a pas de fleur préférée↑ xx
17 PrS1A11: la rose↓

05 :00

18 PrS1M : encore la rose xxxx A22 ↑
19 PrS1A22: le coquelicot ↓
20 PrS1M : pardon↑
21 PrS1A22 : le coquelicot
22 PrS1M : ah ↑le coquelicot ↓ tu aimes le coquelicot ↑tu peux expliquer pourquoi↑ xxx
23 PrS1A22: elle a la forme différente
24 PrS1M : elle a la forme↑ ah ↑elle a des formes différentes bon ↓
25 PrS1A22: oui
26 PrS1M : A20
27 PrS1A20 : la Gardénia
28 PrS1M : ah ↑la gardénia↓ bon pourquoi tu aimes la gardénia↑

29 PrS1A20 : car sa odeur + est belle
 30 PrS1M : son odeur oui↓
 31 PrS1A20: et +et + sa forme est petite↓
 32 PrS1M : sa forme est petite↓ + A21 qu'est-ce que tu préfères toi ↑
 33 PrS1A21: marguerite
 34 PrS1M : la marguerite (*rire des apprenants*)¹¹²
 35 PrS1Am : (ما الي عين) **je suis timide**↓
 36 PrS1M : elle est en train de blanchir la face vous pensez↑ ou quoi ↑
 37 PrS1As : OUI ehh
 38 PrS1A7: (عم بتبيض وج) **elle blanchit la face**↓
 39 PrS1A11 : (مدام انا كان بدي قول مارغريت) **madame , moi j'avais l'intention de dire marguerite**
 40 PrS1M: bon A1↑ allez-y pourquoi tu aimes la marguerite↑
 41 PrS1A1: xxxx (*bruit et chuchotements*)
 42 PrS1M: ahh↑
 43 PrS1As : (*rire des apprenants*)
 44 PrS1M : bon ↑merci beaucoup A21 ↓ بلا **vas- y** A2 ↑ qu'est-ce que tu préfères↑
 45 PrS1A2: j'aime le romarin ↓
 46 PrS1M : ah ↑xx
 47 PrS1A2: pour faire des médicaments
 48 PrS1M : des médicaments+ ↑c'est une plante médicinale aussi+ Bravo ↑oui↑
 49 PrS1Af : j'aime xxx xxx
 50 PrS1M : tu aimes la tulipe ↓oui elle a une belle couleur↓ ++ bon d'accord↓ alors nous allons maintenant + après avoir vu ce que vous aimez comme fleur +

06 :10

Deuxième activité

50 PrS1M : on va passer maintenant à écouter la chanson comme j'ai dit ↑on va écouter ++ réécouter la chanson pour se familiariser + et attention après cette écoute + on je vais poser petites questions pour voir↑ qui a retenu quelques mots + ou bien attrapé quelques mots xxx
 (*Elle fait fonctionner l'appareil*)

07 :14

Première écoute

09 :28

51 PrS1M la première fois qu'on a écouté la chanson, que pensez-vous de la musique↑
 52 PrS1Af : مدام بتعقد **madame très belle**↓
 53 PrS1Af : elle est très belle↓ romantiste↓
 54 PrS1M : belle↓
 55 PrS1Am : romantiste (*rire*)
 56 PrS1M : d'accord + romantique bon A2 ↑
 57 PrS1A2: elle xx mais Triste xxxx

Les apprenants répondent à voix haute et font de bruit.

58 PrS1M : triste + elle t'incite à pleurer xxxxxx tellement xxxx
 59 PrS1Am : la musique xxxxx
 60 PrS1M : la musique ↑tu as aimé la musique ↑ elle est relaxante↑
 61 PrS1As : xxx xxxx
 10 :00

¹¹² Leur enseignante s'appelle Marguerite.

[Je m'interviens pour leur demander de ne pas faire beaucoup de bruit et de prendre la parole à tour de rôle non pas tous ensemble, si c'est possible]

- 62 PrS1M : oui d'accord ↓++ vous avez entendu ↑ A16 tu veux ajouter quelque chose concernant la musique↑ elle est↑
63 PrS1A16 : elle est belle↓
64 PrS1M : tu as aimé ↑ elle est belle ↓
65 PrS1Af : elle est attirante↓
66 PrS1M : attirante
67 PrS1M : A20 + A1 ↑A24↑ je n'ai pas entendu ta voix↑ شو **quoi**↑ tu n'as pas aimé la musique↑ A24
68 PrS1A24: oui
69 PrS1M : tu as aimé xxx ↑ elle est très belle ↑
70 PrS1A24: oui
71 PrS1M : A3 ↑
72 PrS1A3 : xxx douce
73 PrS1M : douce يلا **vas-y** + bravo + d'accord ↓ est-ce que vous avez pu attraper quelques mots comme ça en passant↑
74 PrS1As : madame xx
75 PrS1M : vous avez entendu Mme C dire + pas ensemble ↓ + on lève la main + oui A17↑
76 PrS1A17: eh ↑je sais + j'ai compris que la rose ...
77 PrS1M : d'abord ++ je veux quelques mots↓ pas le sens maintenant +oui + quelques mots ++oui A20↑
78 PrS1A20 : il y a des rayons du soleil
79 PrS1M : rayon du soleil↑ oui ↓d'accord + oui↓
80 PrS1Am : j'écris la première phrase↑
81 PrS1M : oui↓
82 PrS1MM : si peu de chose mon ami la rose d'accord A9
83 PrS1A9 : j'étais très belle
84 PrS1M : j'étais Très belle bon encore des expressions Xxx
85 PrS1Am : plus belle
86 PrS1M : tu as pu entendre la plus belle + bon + encore qui encore a pu entendre quelques mots comme ça + en passant
87 PrS1Af : x x
88 PrS1M : oui ++ je me suis réveillée ↑ vieille↑
89 PrS1Af : xx
90 PrS1M : Bravo + hausse la voix A29 la prochaine fois
91 PrS1A29 : oui
92 PrS1Am : on a dit mon ami la rose
93 PrS1M : xxx mon ami la rose
94 PrS1Am : heureuse et amoureuse
95 PrS1M : Ah très bien ↓ vous avez bien entendu heureuse ↓et amoureuse↓ + A17 on reste un peu assise ↓ s'il vous plaît ++ شو **quoi** ↑ A20 ↑aucun mot↑ tu n'as pas pu comprendre↑
96 PrS1A20 : xx
97 PrS1M : ah ↑ils ont dit tout ↓+ oui A3↑
98 PrS1A3 : هي الغنية أنو عادي في كلمات ما بتقدر تفهمها **c'est la chanson**↑ **c'est normal qu'on n'arrive pas à comprendre quelques mots** ↓
99 PrS1M : oui + vous avez raison لأنو **parce que** le CD on a besoin de + d'un nouveau + svp ↓ on a dit ça à M. Wadih¹¹³ mais il paraît qu'il a oublié
100 PrS1Am : il m'a dit hier maintenant je reviendrai du ciel
101 PrS1M : Ah ↑ bon tu as une idée quand est-ce que on devient poussière↑
102 PrS1As : non

¹¹³ Le responsable du cycle.

103 PrS1As : xx mort
104 PrS1M quand on est ↑ quand on est mort ↑
105 PrS1Am : madame↑
106 PrS1M : oui A2 + qu'est-ce que tu veux ajouter ↑
107 PrS1A2 : xx elle a dit mort
108 PrS1M : Ah↑ elle a dit il y a le mot MORT d'accord↓ ++ Alors maintenant + on passe au travail sérieux donc + après chaque écoute + je vais distribuer les feuilles+ il y aura un travail à faire d'accord↑ + je veux demander à xx s'il te plaît à CHAQUE groupe une feuille xx بلا **allez-y** xxx

12 :37

Elle distribue les feuilles

Activité 3 :

109 PrS1M: ch ch A5↑ + A7 ↑ + chchchch xx
110 PrS1As : chch chch
111 PrS1M : tout le monde a reçu ↑ بلا **allez-y** alors maintenant on va faire attention ++ notre travail c'est la partie C pardon la partie B + n'est-ce pas↑ après la première tout d'abord on doit E-COU-TER
112 PrS1Am : xx Mme↑ il faut écrire les noms↑
113 PrS1M : pas nécessaire d'écrire les noms non xx بلا **allez-y** +++ A24↑ on va écouter d'abord ++ on écoute xxx

Quand elle remarque que tous les apprenants ont reçu la feuille ou la fiche, elle allume le magnétophone.

13 :45

Deuxième écoute

16 :05

114 PrS1M : Alors vous avez pu prendre quelques mots comme ça pour répondre à la partie B↑
115 PrS1Am : trois xxx
116 PrS1M : trois mots ++ x x vous n'avez pas pu entendre ↑ oui A9
117 PrS1A9 : le soleil et la lune c'est avec la terre
118 PrS1Am : لا **non**
119 PrS1Am : avec la feu le soleil xxx xxx
120 PrS1M : ch ch هلا بلا **maintenant allez-y** + je répondrai à ta question A9+ oui + soleil et lune +++ ce sont quoi enfin ↑
121 PrS1Am : terre feu
122 PRS1M : des planètes ça veut dire
123 PrS1Am : la terre terre xx
124 PrS1M : donc ok شو **quoi** on peut corriger ↑ le premier exercice ↑

Les apprenants travaillent en groupe de deux, en binôme.

125 PrS1As : oui↓
126 PrS1M : oui↑ PAS ENCORE xxx ↑ +++++ qui n'a pas fini encore ↑ +++++ quel groupe n'a pas fini le premier exercice ↑
127 PrS1Am : moi↓
128 PrS1M : le nombre que vous avez pu écrire ++ ce n'est pas important oui xx c'est pas
129 PrS1As : xxx
130 PRS1M : il faut Travailler ensemble xx ensemble +++++

Les élèves parlent entre eux en arabe.

131 PrS1Am : xxx
132 PrS1Am : j'ai fini oui
133 PrS1M : بالله **allez-y** on a fini↑
134 PrS1As : OUI oui
135 PrS1M : on peut corriger ↑++
136 PrS1As : oui xxx
137 PrS1M : Chou ↑ fini ou PAS↑ encore on peut corriger cet exercice ↑
138 PrS1As : oui
139 PrS1M : بالله **allez-y** alors ↑qui va nous lire l'exercice↑
140 PrS1Am : Mme je peux
141 PrS1As : Mme
142 PrS1M : on va commencer avec A28 tu peux nous lire la consigne s'il te plaît بالله **vas-y** A28

143 PrS1A28 : dégagez de la chanson des mots représentant les éléments de la nature + et classez les dans la grille

144 PrS1M : بالله **allez-y** vous avez compris la consigne dégagez des mots qui représentent les éléments de la nature vous avez la grille les 4 éléments + terre + eau + l'air et + le feu n'est-ce pas + ↑ بالله **allez-y** (*elle écrit au tableau*) ++ qui a trouvé dans l'élément terre↑

145 PrS1Am : terre↑ madame↑

146 PrS1As : madame

147 PrS1M : bon + dans l'élément feu + puisque c'est la grille

148 PrS1Am : madame

149 PrS1M : dans l'élément feu alors A24 qu'est-ce que tu as trouvé↑

150 PrS1Am : madame madame

151 PrS1A24 : Soleil et rayon

152 PrS1M : c'est soleil ↓d'accord↓++ rayon↑

153 PrS1Am : lumière xx

154 PrS1M : lève la main qui a trouvé lumière ok lumière bon bon Anthony

155 PrS1A25 : terre

156 PrS1M : dans terre

157 PrS1A25: eh TO

158 PrS1M: pardon ↑

159 PrS1A: dans le to ↑

160 PrS1M: pardon ↑

161 PrS1A: dans le to↑

162 PrS1M: Ah لا **non** je vais te dire ↓montrer ↓dans la tombe↑++ on écoute↑

163 PrS1Am: madame↑ خليها **laisse la**

164 PrS1M: on écoute + alors + la tombe (*elle écrit au tableau le mot tombe*) lorsque quelqu'un meurt à la fin on le met dans une tombe

165 PrS1As : tombe

166 PrS1M : c'est très bien alors la tombe donc est ce qu'on peut dire xx بالله **vas-y** autre chose qu'est ce vous avez trouvé de terre ↑ +A24

167 PrS1A24 : dans la terre lune et poussière

168 PRS1M : Bien

20 :00

169 PrS1Am : lune

170 PrS1M : bon xx

171 PrS1M : poussière

172 PrS1Am : poussière c'est dans l'air↑

173 PrS1M : poussière

174 PrS1Am : lune↑

175 PrS1M : lune d'accord xxx
 176 PrS1Am : jardin↑
 177 PrS1M jardin ↓c'est très bien voilà jardin dans l'élément terre oui A3
 179 PrS1A3 : fleur↑
 180 PrS1M fleur ↓oui pourquoi pas c'est sur le terre↑
 181 PrS1Am : lune ↑↓
 182 PrS1M : lune ↓on a dit Ça ok↓d'accord
 183 PrS1Am : madame ↑dans l'air↑
 184 PrS1Am : eau
 185 PrS1M : dans eau ↑
 186 PrS1Am : rivière ↑
 187 PrS1Am : fleuve
 188 PRS1M : est-ce que le mot fleuve est placé dans la chanson↑
 189 PrS1As : oui ↓
 190 PrS1Am : lumière ↑
 191 PrS1M : في **il y a** fleuve
 192 PrS1As : non
 193 PrS1M : qui a trouvé + un mot représentant l'élément eau↑
 194 PrS1As : non ↓
 195 PrS1M : est-ce qu'on a dit dans la chanson rivière ↑
 196 PrS1As : non ↓
 197 PRS1M : بللا **allez-y** est-ce qu'on a dit fleuve dans la chanson ↑
 198 PrS1As : non ↓
 199 PrS1Af : madame il n'y a pas eau ↑
 200 PrS1M : si ↓ il y a ++ mais vous n'avez pas fait attention xxx
 201 PrS1Am : madame tu peux répéter ↑
 202 PrS1Am : madame tu peux répéter ↑
 203 PrS1M : bon je veux vous donner à répéter + la chanson هلق **maintenant** je ++++ on va répéter une deuxième fois la chanson
 204 PrS1Af : c'est bien +++
 205 PrS1Am : madame ↑
 206 PrS1M : mais le mot c'était le mot c'était la ...
 207 PrS1Am : la mer
 208 PRS1M : le mot c'était la rosée
 209 PrS1As : بي بي **comment**↑
 210 PrS1M : alors la rosée
 211 PrS1As : yi chchch
 212 PrS1Am : xxx (*bruit des apprenants qui parlent entre eux*)
 213 PrS1M : Pour ceux qui ne comprennent pas le sens du mot rosée↑
 214 PrS1As : xx
 215 PrS1M : avant les premiers rayons du soleil les jardins les prairies on trouve sur les plantes + des gouttes d'eau
 216 PrS1As : d'eau ندى **rosée**
 217 PrS1M : qu'on appelle la rosée c'est clair bon alors vous pouvez ajouter ça dans l'élément eau qu'est ce qui reste encore↑
 218 PrS1As : l'air
 219 PrS1Am : poussière
 220 PrS1M : OK d'accord poussière vous n'avez pas trouvé un autre élément↑ non
 221 PrS1A : madame ↑
 222 PrS1M : eh bien
 223 PrS1Am : madame les rayons
 224 PrS1Am : la poussière (*elle écrit au tableau*)
 225 PrS1M : il y a les nues
 226 PrS1A3 : Mme قللك ياها **il vous l'a dit**
 227 PrS1A12 : Mme قللتك ياها **je vous l'ai dit**

228 PrS1M Ah tu as dit nue Bravo Georgio alors nues يعني **c'est-à-dire** nuages

229 PrS1As : Ah ↑

230 PrS1M : nues ↓ça veut dire ÇA veut dire nuages *OK d'accord* vous avez corrigé ↑ ou on avait connaissance de certains mots maintenant + vous allez faire attention à ces mots-là+ en passant++ oui↑

Activité 4

22 :21

231 PrS1M xxx on écoute une deuxième fois

232 PrS1A : madame xx x

233 PrS1M : بللا **allez-y** on est prêt ↑ j'entends encore de bruit↓

234 PrS1Am: ah madame إسنانا **nous sommes encore** partie B↑

235 PrS1M : partie C↓

3ème écoute

Les apprenants travaillent en groupe tout en entendant la chanson.

236 PrS1M (بللا) la partie c x la partie c prenez un peu de temps pour pour ↑

237 PrS1Am: madame

238 PrS1M: achever

239 PrS1Am: j'ai fini

240 PrS1M :oui xxx pour répondre ↑ non

241 PrS1Am : Mme (il lève la main pour répondre)

242 PrS1M : non ↓un peu de temps ++ pour que tout le monde soit prêt ++

Elle passe entre les tables.

243 PrS1Am: Mme xx

244 PrS1M: oui A12 ↑ ++++

245 PrS1Am: madame ↑ xxxxx

246 PrS1M: allez-y xxxxx

247 PrS1A12: madame ↑

248 PrS1M : qu'est-ce qu'il y a ↑

249 PrS1A12 : xxx le jour

250 PrS1M: ah bon ah + bon une minute + demoiselle faites-vous x la grille ↓complétez la grille seulement ↑complétez la grille seulement↑ ++ les questions xx après↓

251 PrS1As : xx x

252 PrS1M : qu'est-ce que vous avez entendu↑ qu'est-ce que vous avez entendu↑ بللا **allez-y**

253 PrS1A9 : Mme ici ++ seulement les adjectifs↑

254 PrS1M seulement les adjectifs oui ++ شو **quoi** ↑ il paraît que vous xx n'avez bien entendu ici vous n'êtes pas trop concentré xx voulez-vous qu'on écoute exceptionnellement une fois encore

255 PrS1As : oui

256 PrS1M : oui

257 PrS1AS : oui

258 PrS1Am : نحنا خلصنا **nous avons fini**

259 PrS1M : oui oui ↑ quel groupe a besoin d'écouter encore ++ pour compléter la grille↑ +++ il paraît la majorité (بللا) on va écouter exceptionnellement xx on écoute بللا **allez-y** chehch

26 :58

4ème écoute

260 PrS1M : Bon بللا **allez-y** vous avez pu complétez la grille maintenant ↑

261 PrS1As : oui↓

262 PrS1M : بللا **allez-y** comment était la rose le jour ↑

263 PrS1As : Mme ↑
 264 PrS1M : les adjectifs
 265 PrS1Af : admirer
 266 PrS1M : est-ce que ++ admirer est un adjectif ↑
 267 PrS1As : non ↓
 268 PrS1M c'est un ↑
 269 PrS1As : verbe ↓
 270 PrS1M : c'est un verbe + alors là j'ai demandé les adjectifs ↓
 271 PrS1A9 : belle ↑
 272 PrS1M : belle + qui a écrit belle ↑ le jour elle est la plus belle ↓ belle qui a écrit un adjectif ↑
 un autre adjectif pour la rose ↑ la jour بلا **allez-y**
 273 PrS1Am: heureuse
 274 PrS1M : heureuse qui a dit heureuse ↑ c'est très bien ↓
 275 PrS1Af : amoureuse ↑
 276 PrS1M oui amoureuse BRAVO بلا **allez-y**
 277 PrS1A15 : né ::
 278 PrS1M : je suis né très bien alors NE + AMOUREUSE+ HEUREUSE BELLE il y a encore ↑ vous n'avez
 pas trouvé ↑ seulement ça ↑
 279 PrS1Am : la plus belle xxx
 280 PrS1M : la plus belle ou bien belle qu'est ce qui arrivait le jour pour la rose encore le jour
 281 PrS1A9 : madame morte xxx
 282 PRS1M : لا **non** le jour le jour alors elle est née+ elle est amoureuse +elle est belle+ elle est heureuse
 personne n'a trouvé épanouie ↑ xx
 283 PrS1Am: non xxx

Bruit des apprenants.

284 PrS1Af : شو يعني **cela signifie quoi** ↑
 285 PrS1Am : ما عم نسمع **nous n'entendons pas**
 286 PrS1M : personne n'a trouvé épanouie + alors je me suis épanouie (يعني) **c'est-à-dire** je me ++ suis ++
 ::OU ::VERTE ↑
 287 PrS1As : ah ah

30 : 00

288 PrS1M : d'accord que veut dire alors épanouie ↑+++ (*bavardage des apprenants*)
 289 PrS1M : A5 ↑ que veut dire ↑
 290 PrS1A5 : ouverte
 291 PrS1Af : je suis ouverte
 292 PrS1M : Merci
 293 PrS1Am : xxx xxx
 294 PrS1M : لا **non** EPANOUIE ↓ non pas évanouie ↑ d'accord ↓ (*elle écrit épanouie au tableau*)
 295 PrS1Am : Mme
 296 PrS1M : oui A25
 297 PrS1A25 : انت بتقوليلنا لجملة لحنا بدنا نعرف عنا بجملة : **vous nous dites la phrase et nous allons l'expliquer en
 une phrase** ↑
 298 PrS1Am : ماني فاهم **je ne comprends pas** ↑
 299 PrS1Am : épanouie
 300 PrS1M : la fleur dépassait xxx peut s'ouvrir bon ++ j'entends parler ↑
 301 PrS1Am : Mme ↑
 302 PRS1M : la nuit comment est la rose ↑
 303 PrS1Am : morte ↓
 304 PrS1M : MORTE bravo ↑ alors + la nuit elle est morte ↓ autre que morte ↑
 305 PrS1As : xxx
 306 PrS1M : oui bravo vieille xx

307 PrS1As : Madame ↑
 308 PrS1M : j'entends PARLER↓+ alors ++ on a trouvé deux adjectifs ↓qui comparent la rose ou bien qui parlent de la rose la nuit ++ elle est + vieille↑
 309 PrS1Af : و **et** morte
 310 PrS1M : et morte↓ A9 ↑
 311 PrS1A9: elle est réveillée + la lune l'a réveillée
 312 PrS1Am: elle réveille
 313 PrS1M : elle s'est réveillée le nuit ↑d'accord ↑bon ↓
 314 PrS1Am : la tête courbée
 315 PrS1M: la tête courbée xx d'accord c'est bien ↓A8↑
 316 PrS1A8: poussière ↑
 317 PrS1M: devenue poussière
 318 PrS1Am : sa + coeur nu
 319 PrS1M : oui ↑
 320 PrS1Am: sa cœur nu
 321 PrS1M : pardon ↑Ah + ↑elle a le corps nu OK d'accord autre chose oui A21 ↑
 322 PrS1A21: cœur noir
 323 PrS1M: cœur noir xx autre chose j'écoute + ok d'accord xxx
 324 PrS1Af : fermé
 325 PrS1M : Ah ↑ je me suis fermée ↑ très bien ++ fermée c'est très bien + bon + vous avez écrit ça sur votre feuille↑++ oui ↑+ oui A9 tu as des questions↑
 326 PrS1A9 : non
 327 PrS1M : A21 oui↑
 328 PrS1A21: madame on a dit premièrement que xxx qu'est-ce qu'on ↑+++
 329 PrS1M: on parle de la rose comment était le rose + le jour ↓ comment était la rose ↑ la nuit↓
 330 PrS1Am: madame↑
 331 PrS1M: A24↑
 332 PrS1A24: la tombe↓
 333 PrS1M : elle a un pied dans la tombe + mais+ ce n'est pas un adjectif oui ↑ bon ↓ on passe à la partie↑
 334 PrS1As : B
 335 PrS1M: 3 + partie 3 ↓question 3 qui va nous lire la question 3 ↓ A8
 336 PrS1A8 : quelle conclusion faites-vous sur la vie de la rose ↑
 337 PrS1M : très bien alors on a vu xxx la rose + comment elle est le jour↑ et comment elle est la nuit ↑alors + qu'est-ce que vous faites + comme déduction ↑ qu'est-ce que vous déduisez ↑ oui A29 ↑
 338 PrS1A29 : le jour + elle est la nuit elle ...
 339 PrS1M est triste oui autre chose A2
 340 PrS1A2 : que le jour elle est vivante et la nuit elle est morte
 341 PrS1M : donc elle est vivante le jour la nuit elle est morte
 342 PrS1Am : le jour elle est différente de la nuit
 343 PrS1M : طيب **d'accord** le jour elle est différente que le nuit oui
 344 PrS1Af : quand la nuit le jour arrive elle devient belle et amoureuse
 345 PrS1M : d'accord
 346 PrS1Af : mais quand la nuit elle devient morte et vieille
 347 PrS1Am : triste
 348 PRS1M : et vieille autre chose
 349 PrS1Am : Mme↑
 350 PrS1M : j'attends une réponse meilleure (يلا) qui va trouver cette réponse↑ oui
 351 PrS1Am : madame que le jour la fleur la rose elle sente que la vie +++ madame انو بتحس بل بلحياة بل
c'est-à-dire elle sent la vie jour
 352 PrS1M : pendant le jour elle est vive et pendant le soir la nuit elle est +++
 353 PrS1Am: morte
 354 PrS1M devient morte
 355 PrS1Am : بتشعر بالحياة في حياة بضل في شمس **elle sent la vie il y a la vie il y a le soleil tout le temps**
 356 PrS1A16 : Madame ↑
 357 PrS1M : la nuit alors pour elle donc c'est la mort

358 PrS1Am : Mme
 359 PrS1M : bon A16
 360 PrS1A16 : à chaque heure du jour elle a des des ++
 361 PrS1M: elle mène une vie différente
 362 PrS1A16 : xx à l'aurore elle est
 363 PrS1Af : alors elle est أو **ou**
 364 PrS1Am : à l'aurore xx
 365 PrS1M : à l'aurore elle est humectée par la rosée et la nuit elle devient triste elle croit que c'est la mort la fin de la vie Bon A9 qu'est-ce que tu veux ajouter
 366 PrS1A9 : Mme on peut dire ce qu'elle préfère ↑
 367 PrS1M : une minute A9 عن جد **sérieusement** ↑ C'EST DOMMAGE + qu'il y a certains qui n'écotent pas l'avis des autres + comme Monsieur A16 qui ne fait que bavarder ↑ تقضلي **vas-y**
 368 PrS1A9: on peut dire + elle préfère le jour ↑
 369 PrS1M: elle préfère le jour ↓
 370 PrS1A3 : Mme ↑
 371 PrS1M : oui A3
 372 PrS1A3 : le jour + elle s'épanouit mais la nuit elle se renferme ↓
 373 PrS1M : elle se renferme ↓ elle se ferme ↓ oui A12 ↑
 374 PrS1A12 : le jour + l'être + la rose les êtres vivants + elle peut prendre de l'air
 375 PrS1M : oui + tu es en train de parler scientifiquement oui + comment on appelle ce phénomène en science ↑ xxx xxx
 376 PrS1A12 : photosynthèse
 377 PrS1M : le jour + elle profite du soleil ↓ donc elle est vivante ↓
 378 PrS1A12: la nuit + il y a de l'obscurité
 379 PrS1M : il y a l'obscurité ↑ elle se sent ↑
 380 PrS1A3 : elle ne peut rien faire
 381 PrS1M : elle ne peut rien faire + elle se croit morte bon بلا **vas-y** + c'est votre avis toujours oui A2
 382 PrS1A3: madame ↑ que le jour + le Dieu a créé la rose + le jour ↑
 383 PRS1 : oui ↑
 384 PrS1A2: et alors que + elle est éveillée le jour + c'est pour cela qu'elle est belle et paraît amoureuse + alors que la nuit elle devient morte ++ vieille courbée elle a le teint xx
 385 PrS1M : est-ce que donc mort ↑ c'est très bien A2 ↓ je veux vous poser une question combien ehh combien + est la durée de la vie de la rose à votre avis dans cette chanson ↑
 386 PrS1Af : madame ↑ 2 jours
 387 PrS1A2 : 1 jour
 388 PrS1M : 1 jour 1 jour sa vie n'est pas trop longue ++ comme les autres êtres vivants + le jour elle s'épanouit elle est belle etc quand vient la nuit ↑
 389 PrS1Am : elle devient morte ↓
 390 PrS1M : elle se FANE n'est-ce pas ↑
 391 PrS1As : oui ↓
 392 PrS1M : elle se fane ↓ n'est-ce pas ↑ les pétales commencent à tomber etc + donc + la vie de la rose est très courte ↓ d'accord ↑ donc on passe à la question suivante la question 4 ↓ qui va nous lire la question 4 ↑ je vais voir A17 ++ tu peux lire la question 4 ↑ s'il te plait A17
 393 PrS1A17: que représente la rose pour le chanteur ↑
 394 PrS1M : Ah bon pour la chanteuse c'est quoi la rose
 395 PrS1As : ami son ami
 396 PrS1M : c'est son ami
 397 PrS1Am : elle est importante
 398 PrS1M : oui A27 qu'est-ce que tu veux ajouter
 399 PrS1A27 : elle représente l'amour et l'ami de la chanteuse
 400 PrS1M : voilà c'est l'ami de ++ la bon
 401 PrS1Am : elle est importante pour lui
 402 PrS1M : elle est importante كثير منيح **très bien** quel est le degré de cette importance ↑ بلا **vas-y** elle est tellement importante
 403 PrS1Am : elle est son meilleur ami

304 PrS1M : elle est son meilleur ami est ce que quelqu'un a pu entendre quelle est la réaction de la chanteuse après la mort de la rose↑
405 PrS1Am : devient triste
406 PrS1Am : Mme xxxx

Bruit des apprenants.

407 PrS1M : la chanteuse + le chanteur+ qu'est-ce qu'il ressent↑ quelle réaction il a fait↑
408 PrS1Am : triste
409 PrS1M : tristesse
410 PrS1Am : xxx
411 PrS1Am ; elle était la plus belle ++ madame
412 PrS1Am : بتحزن **elle est triste**
413 PrS1M : il s'attriste + il devient triste quoi encore↑
414 PrS1Am : devient malheureux ↓
415 PrS1M : il devient malheureux↓ et qu'est-ce qu'il a ↑qu' est-ce qu'il a vu la nuit ↑ lui + est-ce qu'il a dormi la nuit ↑
416 PrS1Am : NON
417 PRS1M : qu'est-ce qu'il a fait ↑
418 PrS1Am : reste éveillé
419 PrS1M : il est resté éveillé + voilà et il a ↑
420 PrS1Am : il a pensé à son amie + la rose
421 PrS1M : il a vu l'âme de la rose dans les + nuages oui donc voilà comment il a symbolisé un peu la mort ++ cette rose qui est monté au ciel où il a vu son âme oui donc x qui a compris la chanson ↑ qui va me dire ↑↓ qu'est-ce que vous avez compris de cette chanson↑ يلا **vas-y** qu'est-ce que vous ++ de cette chanson A3 qu'est-ce que tu as ↑

37 : 38

422 PrS1A3 : j'ai compris que ++ que le chanteur ++ que la rose a une très xx grande importance pour le chanteur
423 PrS1M : oui ↓
424 PrS1A3: et il l'aime
425 PrS1A2 : cette rose + elle est son ami et ne peut pas
426 PrS1M : vivre sans cette amie ++ se séparer d'accord A29 que tu vas ajouter ↑
427 PrS1A29: le chanteur aime le jour + et non pas la nuit
428 PrS1M : Ah + le chanteur aime le jour et non pas la nuit pourquoi ↑ il aime le jour et non pas la nuit xx
429 PrS1A29: car la nuit + son amie la rose + mort
430 PrS1M : il a perdu son amie la nuit ++ bon
431 PrS1A16 : madame ↑
432 PrS1M : A16 ↑ qu'est-ce que tu veux ajouter ↑ je te donne la parole A16 ++ A11 في **il y a** A16
433 PrS1A16: il y avait +une un préféré préférable ami ++ il a aimé cette rose et la nuit + il a été xx la rose est mouru ++ est mort et alors il s'est ↑
434 PrS1M : attristé A11 qu'est-ce que tu veux dire↑
435 PrS1A11: أنو **parce** que le chanteur a aimé le jour + car la nature reste belle et ↑
436 PrS1Am : vivante
437 PrS1Am : vive
438 PrS1M : oui ↑
439 PrS1Am : la nuit est noire et triste
440 PrS1M : C'est la couleur noire qui règne qui envahit le monde alors c'est la tristesse c'est le deuil d'accord Bravo pourquoi pas A2 ↑qu' est-ce que tu vas ajouter ↑
441 PrS1A2 : que la rose ما عاد ما بقي **il ne reste**

442 PrS1A9 : elle n'a plus de vie ↓
443 PrS1M : elle n'a plus de vie xx
444 PrS1Am : Mme elle le croit comme un ↑
445 PrS1Am : que l'homme vivant
446 PrS1M : oui + la rose est un être vivant ↓
447 PrS1Am : il n'a pas xx ↑
448 PrS1M : Est-ce que vous avez fait attention ↑qui est en train de raconter cette histoire
449 PrS1A9 : madame ↑+ une autre fleur ↓

40 : 00

450 PS1M : c'est la fleur elle-même c'est la rose qui raconte ↓ quelle morale elle + elle nous apprend quelque chose dans la vie une leçon importante dans la vie↑ quelle leçon cette fleur cette rose qui est née le jour qui est morte la nuit veut nous apprendre↑
451 PrS1As : Mme Mme ↑
452 PrS1M : oui ↓quelle leçon ↑ une leçon importante A16 ↑ tu as fait attention↑
453 PrS1A16 : la vie est très courte
454 PrS1M : La vie est très courte↑↓comment elle l'a traduite elle ↑↓qu'est-ce qu'elle a dit ↑ qui a pu savoir ↑cette petite phrase pour nous dire que la vie est très courte ↑
455 PrS1Am : (يستفيد من حياتو يستفيد من الحياة) **il profite de sa vie il profite de la vie**
456 PrS1M : quoi encore↑ يعني **c'est-à-dire** bon + qu'est-ce qu'elle a dit xx la phrase A9↑
457 PrS1A9 : j'étais très très belle
458 PrS1Am : la plus belle
459 PrS1M : Est-ce que ça montre que la vie est courte ↑et qu'il faut profiter de la vie ↑
460 PrS1As : non non
461 PrS1M : quelle est la phrase
462 PrS1Am : elle +
463 PrS1Am : madame xx elle je ++ xxx

40 : 45

Activité 5

464 PrS1: bien on va écouter + on va écouter une dernière fois on va écouter + bien + écoutez encore une fois + on va ensuite remplir les exercices à trou + en bas et quand vous finissez vous allez me dire ↑ + quelle est la phrase qui résume la morale↑
465 PrS1Am : Partie C
466 PrS1M : يلا **vas-y** maintenant on va répondre à la partie D oui يلا **vas-y**

Cinquième écoute

41 : 04

(Les apprenants, en bavardant, remplissent l'exercice à trou de la feuille distribuée par l'enseignante)

467 PrS1M : est-ce qu'on a rempli l'exercice ↑
468 PrS1As : oui↓
469 PrS1M : on va commencer + avec A7 يلا **vas-y**

Les apprenants lisent les phrases à trou qu'ils l'ont remplies lors de l'écoute.

470 PrS1A7 : on est bien peu de choses
471 PrS1M : on est bien peu de choses يلا **vas-y** qui va continuer
472 PrS1As: madame madame
473 PrS1M: A5
474 PrS1A5: et mon ami la rose
475 PRS1M : et mon ami la rose + et mon ami la rose+ qui va continuer ↑ A26

476 PrS1A26: me l'a dit ce matin
477 PrS1M : me l'a dit ce matin ↓qui va continuer ↑ بلا **vas-y** A25 continue
478 PrS1A25: alors à laurent + je suis née
479 PrS1M : à↑
480 PrS1Am : l'aurore
481 PrS1M : l'aurore ↓ je suis née (بلا) **vas-y** A21 continue
482 PrS1A21 : baptisé de rosée
483 PrS1M : baptisé je ne prononce pas le p ↓ + de rosée le mot rosée + très bien A29 continue
484 PrS1A29: je me suis épanouie heureuse et amoureuse
485 PrS1M : je me suis épanouie A9 continue
486 PrS1A9 : heureuse et amoureuse
487 PrS1M : heureuse et amoureuse
488 PrS1Am : aux rayons du soleil
489 PrS1M : xx aux rayons du soleil bravo بلا **vas-y** A12
490 PrS1A12: je me suis fermée la nuit
491 PrS1M : me suis fermée la nuit x A15
492 PrS1A15: me suis réveillée vieille
493 PrS1M : me suis réveillée vieille xxx A18
494 PrS1A18: pourtant j'étais très belle

La sonnerie de la cloche

495 PrS1M : pourtant j'étais très belle xxx
496 PrS1Af : oui, ou j'étais la oui j'étais la plus belle
497 PrS1M : oui, j'étais la plus belle
498 PrS1Am : madame xx
499 PrS1Af : des fleurs de ton jardin
500 PrS1M : des fleurs de ton jardin voilà xxxxxxxxx je suis épanouie ++ heureuse

La clôture : 44 :00

Les élèves sont debout, ils ne suivent pas l'enseignante, ils bavardent et se préparent pour sortir à la récréation, elle s'arrête de parler, puis se retourne vers son bureau, et me dit :

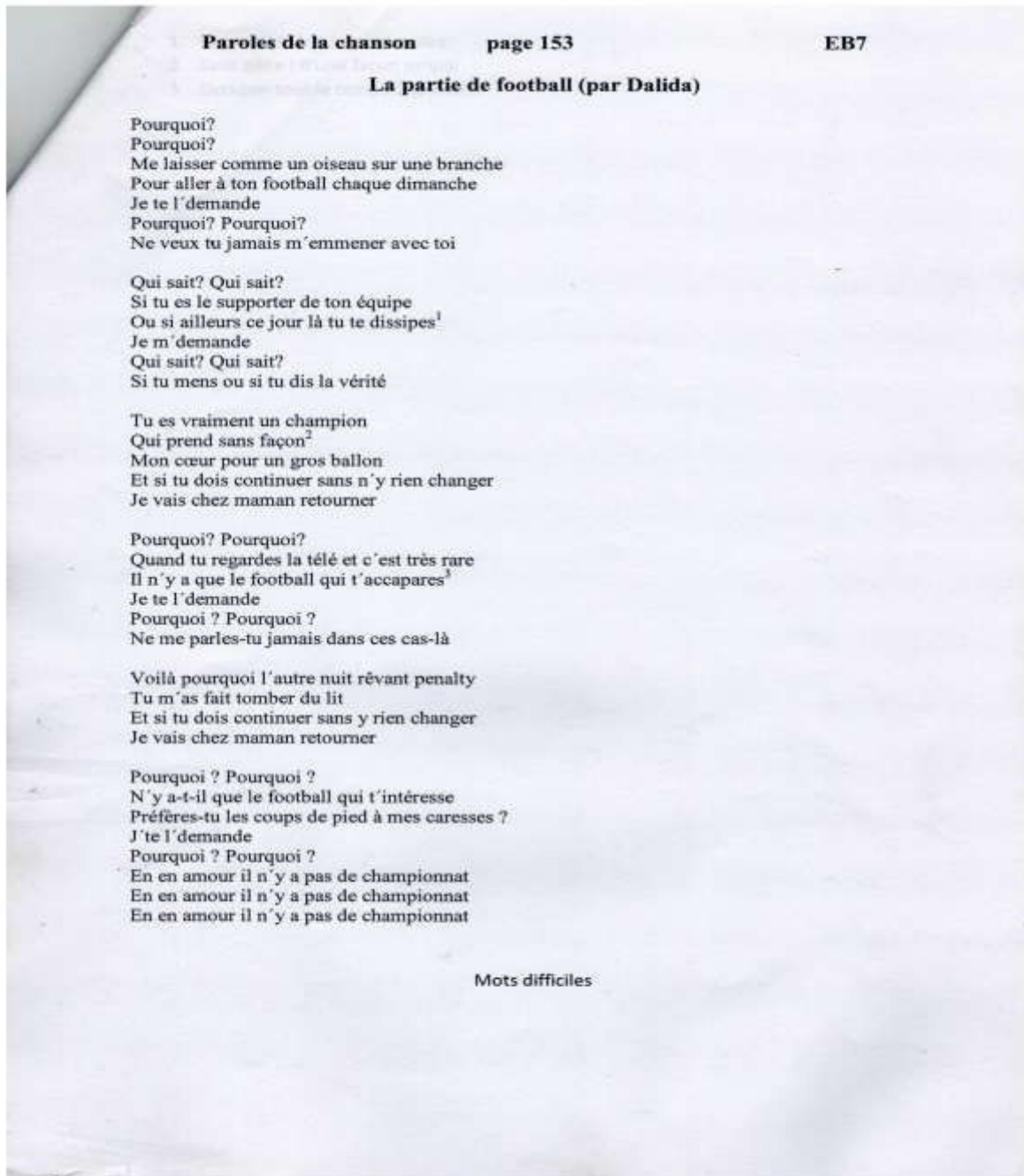
501 PrS1M : c'est l'heure.

2. PrS5 : La deuxième séance d'oral à l'école privée

2.1. Les matériaux pédagogiques utilisés durant la séance PrS5

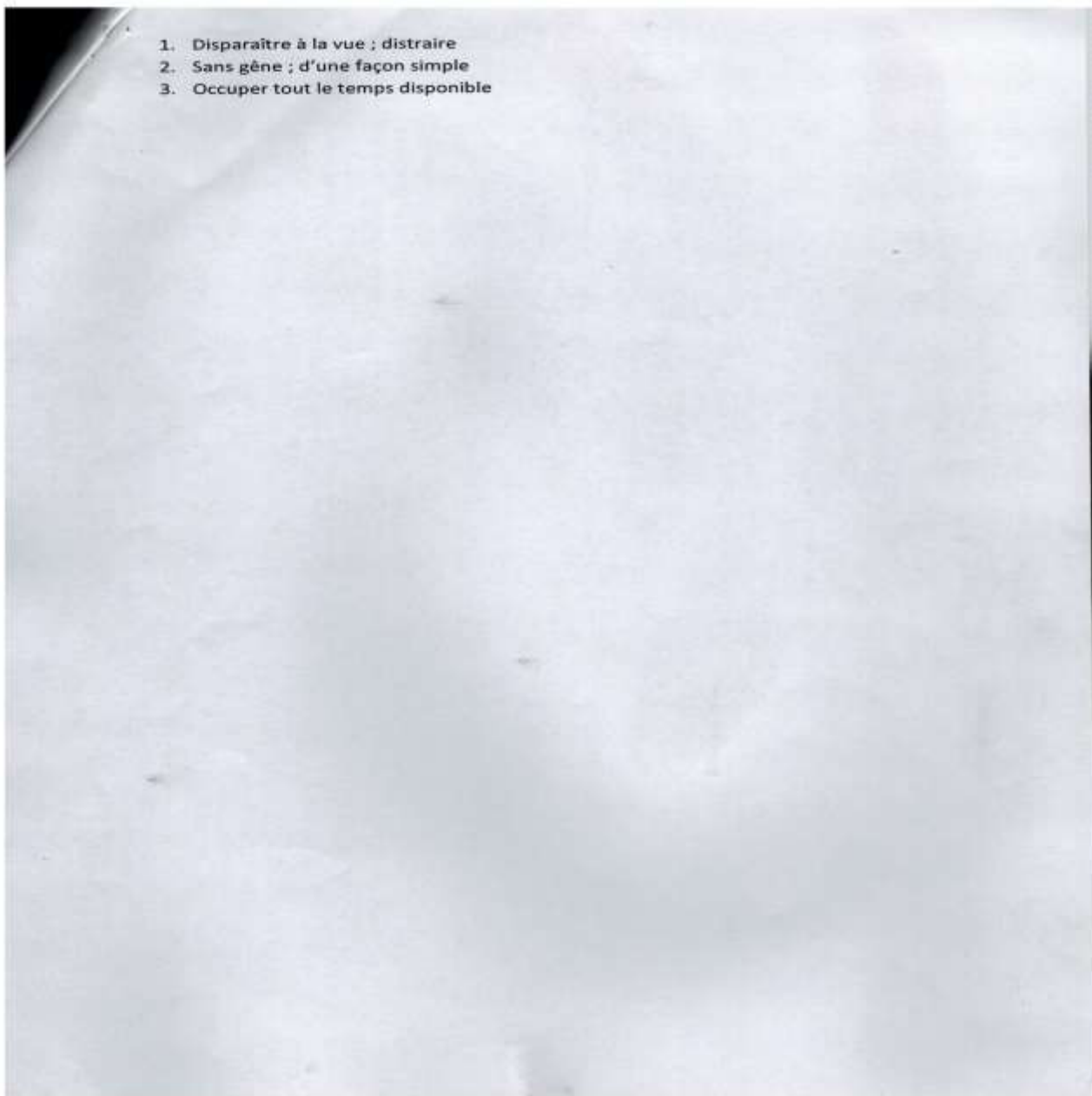
2.1.1. PrS5D1 : Paroles de la chanson

La chanson, « la partie de football », est distribuée au début de la séance.



2.1.2. PrS5D2 : L'explication des mots difficiles de la chanson

L'explication des trois termes est rédigée sur le verso de la chanson.



2.1.3. PrS5D3: Fiche de vérification de la compréhension orale
Cette fiche est distribuée aux apprenants pour la remplir pour être corrigée en classe.

Expression orale

Chanson page 153 " Une partie de football"

1^{ère} écoute :

- a) Dégagez de la chanson le champ lexical de « sport »

.....
.....
.....

- b) Quels indices de personne sont utilisés dans la chanson ? À qui se réfèrent-ils ?

.....
.....
.....
.....

- c) Trouvez dans le texte une comparaison.

.....

2^{ème} écoute

- a) Écrivez toutes les questions que la chanteuse se pose ?

.....
.....
.....
.....
.....

- b) Dégagez les phrases qui montrent l'incertitude de la chanteuse ?

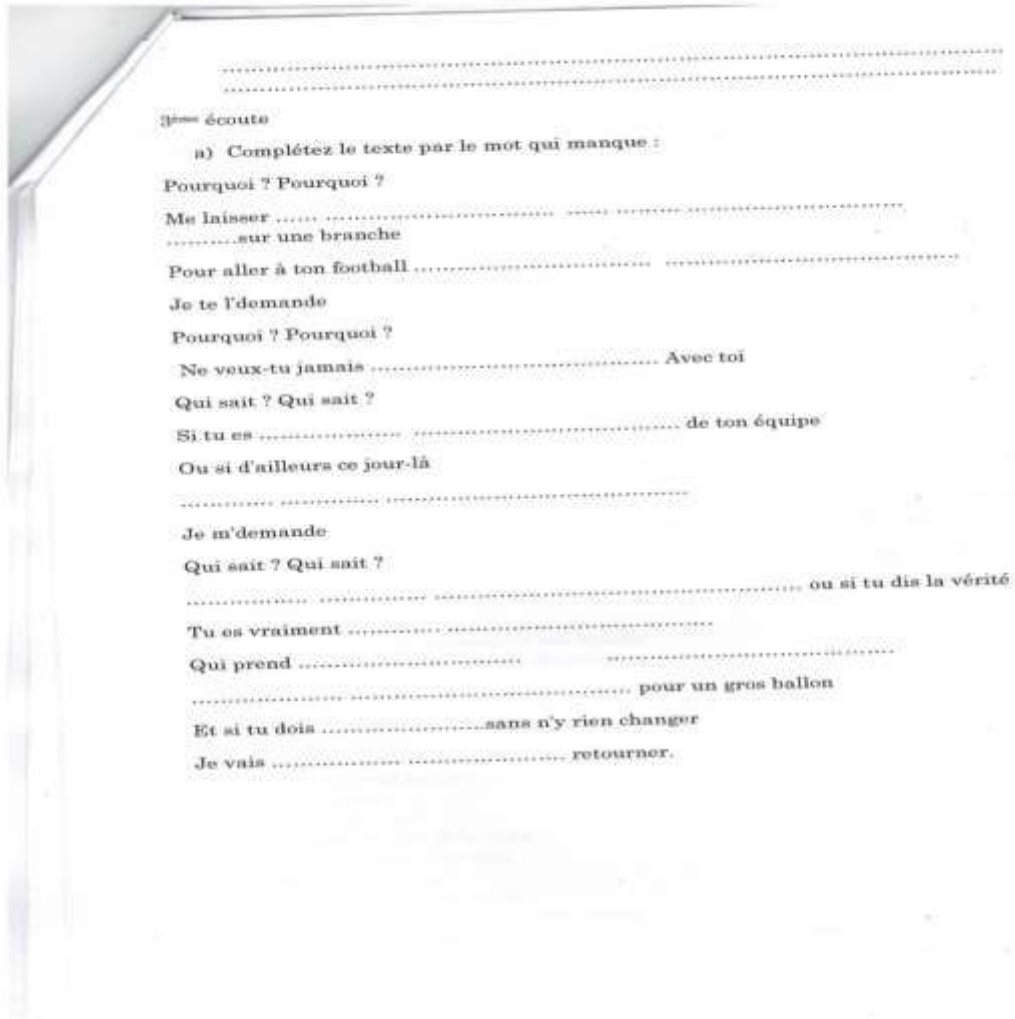
.....
.....
.....
.....
.....

- c) Pourquoi la chanteuse a des soupçons ?

.....
.....

- d) Quelle solution lui propose-t-elle ?

.....
.....



2.1.4. PrS5D4 : Le corrigé des questions de la fiche

Ce document est préparé et utilisé par l'enseignante, elle nous l'a donné à la fin de la séance.

Réponses aux questions posées sur la chanson "une partie de football"

1.

a) Champ lexical de sport:

partie de football; supporter; équipe; champion; ballon; penalty; coup de pied; championnat.

b) Indices de personne: me, mon, je, m' → Dalida la chanteuse
Te, tu, t' → son mari

c) Comme un oiseau

2.

a) Questions posées par la chanteuse

Pourquoi?

Qui sait?

Ne me parles-tu jamais dans ces cas-là?

N'y a-t-il que le football qui t'intéresse

Préfères-tu les coups de pied à mes caresses?

b) Ne veux-tu jamais m'emmener avec toi

Si tu es le supporter de ton équipe

Ou si ailleurs ce jour là tu te dissipes¹

Si tu mens ou si tu dis la vérité

Ne me parles-tu jamais dans ces cas-là

N'y a-t-il que le football qui t'intéresse

J'te l'demande

c) Elle a des soupçons parce qu'il la laisse le dimanche toute seule pour assister au match de football et refuse de l'emmener avec lui. Elle craint qu'il la trahisse

d) S'il ne va pas changer elle le menace de retourner chez sa mère.

3. Exercice à trous

Pourquoi?

Pourquoi?

Me laisser comme un oiseau sur une branche

Pour aller à ton football chaque dimanche

Je te l'demande

Pourquoi? Pourquoi?

Ne veux-tu jamais m'emmener avec toi

Qui sait? Qui sait?

Si tu es le supporter de ton équipe

Ou si ailleurs ce jour là tu te dissipes¹

Je m'demande

Qui sait? Qui sait?

Si tu mens ou si tu dis la vérité

Tu es vraiment un champion

Qui prend sans façon²

Men cœur pour un gros ballon

Et si tu dois continuer sans n'y rien changer

Je vais chez maman retourner

2.1.5. PrS5D5: L'activité orale dans le manuel scolaire

Paroles ... échos

La partie de football

Interprète : Dalida
Paroles et musique : C.A. Rossi, E. Vianello

Écoutez la chanson et complétez le texte ci-dessous.

Pourquoi?
Pourquoi?
Me laisser sur une branche

Pour aller à ton football
Je te l'demande
Pourquoi? Pourquoi?

Ne veux-tu jamais avec toi
Qui sait? Qui sait?

Si tu es de ton équipe
Ou si d'ailleurs ce jour-là
.....

Je m'demande
Qui sait? Qui sait?
..... ou si tu dis la vérité

Tu es vraiment

Qui prend

..... pour un gros ballon

Et si tu dois sans n'y rien
changer

Je vais retourner



Questions :

1. Quelle importance revêt la partie de football pour le compagnon de la chanteuse?
2. A quoi le coeur de la chanteuse est-il comparé?
3. De quoi le menace-t-elle s'il continue à la délaissier pour le football?

153

2.2.Fiche d'observation PrS5O

Date: Le 7/ 5 /2013

Durée de l'enregistrement : 50 mn 14 sec

Nombre des apprenants : 29 (18 garçons et 11 filles), pas d'absence

Thème: le sport

1. Structure de la séance :

- a. Ouverture de la séance : la durée est de 10 mn, de l'interaction 1PrS5m à 11PrS5M.
- b. Le déroulement du cours:

PrS5	Inte- raction	Maté- riel	Consigne incitative	Objectifs	Compétences	Du- rée	Moda- lité	Evénement imprévu
Activité 1 de 10 à 13 : 42 mn	12PrS5M à 30PrS5M	PrS5 D1	« Qui est la chanteuse ? »	Faire connaître la chanteuse		3 mn	Inte- ractions appre- nants / prof	De 01 mn 26 sec à 10 mn : le son n'était pas audible
Activité 2 De 13 : 43 à 15 : 42	De 30 à 73PrS5M	PrS5 D2	« tu vas nous lire»	Faire découvrir le sens des mots expliqués	Comprendre un mot dans son contexte	2 mn	Intera- ctions appre- nants / prof	
Activité 3 de 15mn ; 43 sec à 19mn : 00 sec	De 73PrS5M à 98 PrS5Am	PrS5 D1 PrS5 D3	« tu vas commencer la lecture »	Compren- dre le sens global d'un texte	Savoir lire à haute voix	4 mn	Travail indivi- dual et collectif	Le CD n'a pas fonctionné. les apprenants ont lu la chanson.
Activité 4 de 2 ^{ème} écoute De 19:01 40 sec à 29 : 44	De 98 PrS5M à 332PrS5 M	PrS5 D1 PrS5 D3	Dégagez le champ lexical du sport » Quels indices de personne sont utilisés».	Découvrir le lexique relatif au thème. Identifier les personnages	Repérer des mots relevant du même champ lexical Repérer le système énonciatif d'un texte	10 mn	Travail individu el et collectif	/
Activité 5 après De 29 :45à 43:25	De 332PrS5 M à 594 PrS5As	PrS5 D3	Ecrivez toutes les questions que la chanteuse se pose, dégagez les phrases dubitatives.	Faire identifier les indices de la forme interro- gative. Faire comprendre l'état d'âme de la chanteuse.	Savoir identifier la phrase interrogative. Déduire l'interrogative - négative. Repérer les expressions linguistiques du doute.	14m n	Travail indivi- dual Cor- rection collecti- ve	/
Activité 6 43 :26 à 50 :00	595 PrS5M à 647 PrS5M	PrS5 D3	complétez le texte par le mot qui manque.	Faire apprendre les paroles de la chanson	Déduire un mot d'un contexte	7mn	Indivi- dual puis collectif	

- c. La clôture de la séance : la durée est de 15 secondes, de l'interaction 647 PrS5M à 648 PrS5As.
2. Nombre total des interactions verbales est de 648 (264 interactions verbales pour l'enseignante et 384 pour les apprenants)
3. Utilisation de l'arabe dialectal dans 58 interactions verbales, 49 interactions chez l'enseignante et 9 chez les apprenants.

2.3. La transcription de la séance PrS5

Les apprenants quittent leur classe pour se diriger à la salle polyvalente qui est juste à côté. La salle est agencée en U, ils se mettent à leur table. L'enseignante, après avoir mis ses livres sur son bureau, nous fait signe d'entrer. Nous déposons nos appareils d'enregistrement, quand elle est en train de brancher l'ordinateur et de distribuer des feuilles qui contiennent la chanson PrS5D1 et l'explication des mots difficiles PrS5D2.

- | | | |
|---|--------|--|
| 1 | PrS5M | un papier à chacun xxx |
| 2 | PrS5Am | madame je ferme la fenêtre ↑ |
| 3 | PrS5M | non + pas nécessaire + laissez-xxx |
| 4 | PrS5As | xxx |
| 5 | PrS5M | xxx vous allez écouter xxx ++ la fois passée +++ xxx +++ يا allez-y |
| 6 | PrS5As | xxx |
| 7 | PrS5M | shshshs +++ alors + la première fois + on va écouter la chanson ++ pour se familiariser un PEU + d'accord ↑ ++ ensuite commence le travail nécessaire et important + d'accord ↑ |
| 8 | PrS5Am | madame |
| 9 | PrS5As | d'accord xxx |

05 mn : 00sec

*Elle insère le CD dans l'ordinateur mais le son était très bas, elle essaye de brancher et de faire fonctionner de nouveau l'ordinateur et l'appareil qui règle le son mais elle n'arrive pas.
Les apprenants chuchotent et bavardent.*

- | | | |
|----|--------|---|
| 10 | PrS5As | Xxx mais pourquoi ↑
XXXXXXXXXX
(trop de bruit et d'agitation) |
| 11 | PrS5M | Plus CALME s'il vous plait ↑ |

Activité 1

10 mn : 00 sec

Elle allume l'appareil de projection, elle projette les paroles de la chanson (PrS5D1) sur l'écran, puis de nouveau elle essaye de changer les branchements, les apprenants font beaucoup de bruit, puis à la minute 10, elle peut mettre en marche le son.

- | | | |
|----|--------|-----------------|
| 12 | PrS5M | VOILA ↑ ECOUTEZ |
| 13 | PrS5As | Xxx |

Première écoute

Durée de la chanson 1mn 90 sec

14	PrS5M	alors + on a entendu une première fois la chanson + qui la chanteuse A8 ↑
15	PrS5As	xxx
16	PrS5M	on LEVE la MAIN ↑
17	PrS5Am	xxx (<i>rires</i>)
18	PrS5M	on LEVE la MAIN s'il vous PLAIT ↑ ++ A8 ↑
19	PrS5A8	c'est Dalida
20	PrS5M	c'est Da-lida ↑ ++ est-ce que vous connaissez <u>quelques chansons</u> ↑
21	PrS5Af	<u>oui</u> ↑ <u>oui</u> ↑
22	PrS5M	<u>de...</u> Eh + <u>chantés par Dalida</u> ↑
23	PrS5Am	<u>madame madame</u>
24	PrS5Am	xxx
25	PrS5As	xxx
26	PrS5M	xxx ++ Ah très bien +++ <u>et pas nécessaire + de vous rappeler + ce que monsieur xxx a dit</u> ↑ ++
27	PrS5As	<u>xxx</u>
28	PrS5Af	madame أنا قلبي دليلى chanson arabe très connue
29	PrS5As	(<i>Rires</i>)
30	PrS5M	Dalida non + non + c'est pas + Dalida qui + chante ça ++ D'ACCORD ↑ + bon +

Activité 2

13 mn

		on va REPREN-DRE ↑ + encore une fois + la chanson ++ AVANT ↑ de PASSER ↑+ à l'ECOU:TE + on a xxx de mots DIFFICILES + alors + Léa ↑ + tu vas nous lire s'il te PLAIT ↑ ++ Eh + le premier mot
31	PrS5A9	xxx
32	PrS5M	regarde + <u>là où s'est écrit</u> + tu te diss-...
33	PrS5As	<u>dissipes</u>
34	PrS5M	<u>te dissipes</u> + c'est-à-dire QUOI ↑
35	PrS5Af	Eh ++ disparaître à la vue xxx
36	PrS5M	ALORS + disparaître à la vue
37	PrS5Af	distraire
38	PrS5M	se distraire ++ ou bien distraire ++ parfois il y a des ELEVES + pendant l'explication + des leçons ++ ne font pas attention +
39	PrS5As	xxx
40	PrS5M	ils sont ↑
41	PrS5As	DISTRAITS ↑
42	PrS5M	voilà + distraits
43	PrS5Am	disparaître à la... xxx
44	PrS5M	bon + ils sont cachés + c'est-à-dire disparaître + personne ne les voit ↓ + personne ne les rencontre ↓ + INDIQUEZ ↑ xxx le deuxième mot +
45	PrS5Am	façon
46	PrS5M	SANS façon + ALORS + quand vous parlez avec les amis + c'est SANS FAÇON + on dit ce qu'on veut: + sans proto:le + sans étiquette +
47	PrS5As	xxx

48	PrS5M	voilà + sans façon ++ alors que veut dire sans FAÇON: ↑
49	PrS5Af	xxx
50	PrS5Am	d'une façon simple
51	PrS5	voilà + d'une façon simple + alors que + avec le directeur + avec le professeur + on ne peut pas... Eh faire une discussion + comme ça + sans façon + il y a toujours
52	PrS5Am	xxx
53	PrS5M	la discipline + la politesse + <u>qui exige</u>
54	PrS5As	<u>xxx</u>
55	PrS5M	n'est-ce pas ↑ + bon + il est plus adulte + et son poste exige cela ++ Pierre ↑ + quel est le troisième <u>mot</u> ↑
56	PrS5A5	acsapare ++
57	PrS5M	acc:apare + oui ↑ + <u>que veut dire alors + accapare</u> ↑
58	PrS5A5	<u>occuper tout</u> le temps disponible
59	PrS5M	<u>voilà</u> + occuper tout le temps disponible ++ les garçons + pendant le temps + libre + alors c'est le football qui les + accapare + c'est-à-dire quoi ↑
60	PrS5As	<u>xxx</u>
61	PrS5M	<u>ils remplissent le temps</u>
62	PrS5Am	<u>xxx</u>
63	PrS5M	<u>par le football</u>
64	PrS5As	<u>xxx</u>
65	PrS5M	d'accord + bien + qu'est-ce qu'il y a A9 ↑
66	PrS5A9	madame ↑ ++ la chanson je t'aime ++ est-ce que c'est Dalida qui la chante ↑
67	PrS5M	xxx + non je ne crois pas ↓ + si seulement que je connais xxx qui la chante
68	PrS5Af	<u>Lara Fabian</u>
69	PrS5M	oui ↑
70	PrS5Af	Lara Fabian xxx
71	PrS5M	Lara Fabian + ++ <u>allez-y</u> + on écoute ALORS +
72	PrS5As	<u>xxx</u>
73	PrS5M	<u>on ECOUTE</u> +++

15mn 12 sec

Elle essaye de faire marcher l'appareil mais en vain, elle demande aux apprenants de lire, il y a quelques-uns qui lisent les paroles sur l'écran mais les autres lisent les paroles de la chanson sur la feuille distribuée.

Activité 3

15mn : 43 sec

74	PrS5As	<u>xxx</u> (trop de bruit et d'agitation)
75	PrS5M	en ATTENDANT ↑ ++ en ATTENDANT ↑ ++ ALORS + A16 tu vas commencer la lecture xxx
76	PrS5As	xxx
77	PrS5M	<u>allez-y</u> + on écoute TOUS + oui ↑
78	PrS5A16	pourquoi ↑ + pourquoi ↑ + me laisser comme un oiseau sur une branche + pour aller à ton football chaque dimanche + je te... + je te le demande + pourquoi ↑ + pourquoi ↑
79	PrS5As	xxx
80	PrS5A16	+ ne veux-tu jamais m'emmener avec toi ++ qui sait ↑ + qui sait ↑ + si tu es le support + le

		supporter de ton équipe + ou si... + ou si ailleurs + ce jour-là + tu te... + dissipes + je me demande + qui sait ↑ + qui sait ↑ + si tu mens + si tu... + ou si tu d-...
81	PrS5M	si tu dis la vérité
82	PrS5Am	madame madame ↑
83	PrS5M	tu lis s'il te PLAÎT
84	PrS5A23	tu es vraiment un champion + qui prend sans + façon + mon cœur p- + pour un gros bal-lon ++ et si tu dois continuer sans ni- + sans n'y rien changer + je vais chez maman retourner
85	PrS5M	ﻻ ﺍﻟﻠﻪﺯ-ﻱ Jessica CONTINUE ↑
86	PrS5Am	<u>madame</u> ﻻ ﺍﻟﻠﻪﺯ-ﻱ ﻓﻴﻨﻰ ﺑﻌﺪ ﺟﻴﺴﻴﻜﺎ ﭘﻮﯞﺭﺍﻳﺴ-ﺟﻪ ﻟﯩﺮﻩ ﺍﭘﺮﻩﺱ Jessica ↑ xxx
87	PrS5A8	<u>pourquoi</u> ↑ + <u>pourquoi</u> ↑ + quand tu regardes la télé + et c'est très rare + il n'y a que le football + qui t'accapares + je te le deman:de + pourquoi ↑ + pourquoi ↑ + ne me parles-tu jamais + dans ces cas-là
88	PrS5As	madame madame
89	PrS5M	ﻻ ﺍﻟﻠﻪﺯ-ﻱ A3 continue ↑
90	PrS5A3	voilà pourquoi + l'autre nuit + rê:vant penalty + tu m'as fait tomber du lit + et si tu dois continuer sans rien + sans rien faire + y rien changer + je vais chez maman retourner
91	PrS5As	madame madame madame ↑
92	PrS5M	Pamela ↑
93	PrS5A17	+ POURQUOI ↑ + POURQUOI ↑ + n'y a-t-il que le football qui T'INTERESSE + préfères-tu les coups de pied à mes CARESSES ↑ + je te le DEMANDE + POURQUOI ↑ + POURQUOI ↑
94	PrS5Am	en amour
95	PrS5M	En amour il n'y a pas
96	PrS5A17	+ en amour il n'y a pas de CHAMPIONNAT: + + en amour il n'y a pas de CHAMPIONNAT:
97	PrS5As	xxx
98	PrS5M	ﻻ ﺍﻟﻠﻪﺯ-ﻱ d'accord + ﻻ ﺍﻟﻠﻪﺯ-ﻱ passons à CETTE FICHE <u>s'il vous plaît</u> +

Activité 4

19 mn : 40 sec

99	PrS5Am	<u>madame madame</u>
100	PrS5M	<u>n'oubliez pas + j'ai dit... + vous m'avez...</u>
101	PrS5Am	madame madame
102	PrS5M	xxx tu distribue CALMEMENT + CALMEMENT + ﻻ ﺍﻟﻠﻪﺯ-ﻱ distribue + VITE +
103	PrS5As	xxx
104	PrS5M	xxx +++ c'est très bien ++ ﻻ ﺍﻟﻠﻪﺯ-ﻱ vite A6
105	PrS5As	xxx
106	PrS5M	xxx j'ai dit le travail est NOTÉ + je vais RAMASSER

20 mn : 00 sec

Travail individuel

107	PrS5M	LES PAPIERS
-----	-------	-------------

108	PrS5As	xxx
109	PrS5M	tu as entendu THOMAS ↑ ++ 🏃 allez-y PREMIER exercice + xxx tu vas nous lire s'il te plaît la PREMIERE ECOUTE
110	PrS5Am	madame xxx
111	PrS5Am	PREMIERE ECOUTE
112	PrS5M	oui ↑
113	PrS5Am	dégagez + de la chanson + le champ lexical de SPO:RT
114	PrS5M	🏃 allez-y allez-y + chacun devant lui + vous avez une minute pas plus pour dégager... +
115	PrS5Am	madame xxx
116	PrS5M	xxx sur la feuille + 🏃 allez-y
117	PrS5As	xxx
118	PrS5M	tu as le CRAYON à la MAIN
119	PrS5Am	xxx
120	PrS5M	🏃 allez-y Georgio ↑ + relevez le CHAMP LEXICAL de SPORT ↑+ FOOTBALL ↑
121	PrS5Am	xxx
122	PrS5M	le sport + DÉGAGEZ ↑ + de la chanson + le CHAMP ↑ + LEXICAL + de SPORT ↑ + 🏃 allez-y ↑ + TRAVAILLEZ ↑+ ne donne pas des RÉPONSES maintenant
123	PrS5As	xxx
124	PrS5M	🏃 allez-y FINI ↑
125	PrS5As	<u>NON:</u>
126	PrS5M	<u>Pas ENCORE</u> ↑
127	PrS5As	xxx +++ xxx
128	PrS5M	🏃 allez-y
129	PrS5Am	j'ai fini ↓
130	PrS5Am	madame madame
131	PrS5M	🏃 allez-y +++ bon d'accord + on arrête le TRAVAIL ↑
132	PrS5Am	madame
133	PrS5M	on ARRETE le TRAVAIL ↑+ on fait attention ↑+ <u>🏃 allez-y</u>
134	PrS5Am	<u>madame</u>
135	PrS5M	<u>qui va lire le champ lexical de sport</u> ↑ xxx
136	PrS5Am	<u>madame</u>
137	PrS5As	<u>madame madame xxx</u>
138	PrS5M	Tout le monde SUIVE ↑ + Anthony ALLEZ-Y ↑
139	PrS5A25	football
140	PrS5M	voilà FOOTBALL ↑ + tout le monde a écrit FOOTBALL ↑
141	PrS5As	oui
142	PrS5M	d'accord + 🏃 allez-y FOOTBALL ↑
143	PrS5As	xxx
144	PrS5M	autre que Anthony ↑ + oui d'accord + et qui ↑ +toi Georgio ↑
145	PrS5A20	penalty
146	PrS5M	PENALTY ↑ + c'est très bien ↑
147	PrS5As	xxx
148	PrS5M	Tia ↑
149	PrS5A18	xxx
150	PrS5M	PARDON ↑
151	PrS5A18	supporter (<i>prononciation du mot en français</i>)
152	PrS5M	SUPPORTER (<i>prononciation du mot en anglais</i>) + <u>D'ACCORD</u> ↑ xxx
153	PrS5As	<u>madame madame</u>

154	PrS5M	<u>Pamela</u>
155	PrS5A17	champion
156	PrS5M	<u>Le CHAMPION</u> ↑ + BRAVO ↑ xxx
157	PrS5Am	<u>xxx</u>
158	PrS5M	le CHAMPIONNAGE ↑ + d'accord ↑ + Thomas ↑
159	PrS5A7	coup de pied
160	PrS5M	coup de pied + c'est très bien ↑ + <u>bravo</u> ↑ +
161	PrS5Af	<u>madame madame</u>
162	PrS5M	<u>Julie</u> ↑
163	PrS5A14	ballon
164	PrS5M	le BALLON ↑ + BRAVO ↑ + y a-t-il une autre ↑ avec xxx
165	PrS5As	xxx
166	PrS5Af	gros BALLON
167	PrS5M	on a dit ballon:
168	PrS5As	xxx
169	PrS5M	VOILA ↑ + est-ce que quelqu'un a écrit le mot PAR-TIE + partie de FOOTBALL
170	PrS5Am	non
172	PrS5As	non
173	PrS5M	d'accord ↑ + ajoutez ca ↑ + une partie de ↑ + foo-ball
174	PrS5Am	xxx
175	PrS5M	d'accord ++ il reste une deuxième question je croi:s ++ يلا allez-y + regardons la FI:CHE ↑ ++
176	PrS5Am	xxx
177	PrS5M	voilà + avec TOI ↑ + on va demander à A20 + A20 + tu vas nous lire la partie b de... de cette... + question + lis s'il te plaît ↑
178	PrS5A20	quels + indices + de personnes + sont utilisés + dans la + chanson ↑
179	PrS5Am	xxx
180	PrS5A20	à qui se réfèrent-ils ↑
181	PrS5M	très bien ↑ + يلا allez-y + RÉPONDEZ devant vous ↑ + avant de FAIRE ↑ la mise en commun ++ INDICES + de PERSONNES utilisées + et qui + remplacent + ils
182	PrS5Am	madame فيين يكونو ils peuvent être xxx
183	PrS5M	oui oui oui ↑ يلا allez-y
184	PrS5Am	madame xxx
185	PrS5M	شششت silence ↑
186	PrS5Am	xxx
187	PrS5Am	madame xxx
188	PrS5As	xxx
189	PrS5M	indices de personnes ↓ + c'est-à-dire tous les mots qui désignent une personne ↓
190	PrS5Am	madame madame
191	PrS5Am	madame madame xxx
192	PrS5M	يلا allez-y + يلا allez-y + voilà la chanson ↓ xxx +++
193	PrS5As	xxx
194	PrS5M	qui je ↑
195	PrS5As	madame madame
196	PrS5M	on lève la main + on a fini ↑
197	PrS5As	oui
198	PrS5Am	madame xxx
199	PrS5As	Xxx

		<i>(travail individuel)</i>
200	PrS5Am	madame ↑
201	PrS5M	oui ↑ +++ c'est qui dans la chanson le tu ↑
202	PrS5As	Xxx
		<i>(travail individuel)</i>
		<i>(Elle circule entre les apprenants et leur répond à voix basse)</i>
203	PrS5Am	madame j'ai fini
204	PrS5As	xxx
205	PrS5M	xxx +++ tu le vois monsieur Hanna ↑ ++
206	PrS5As	xxx
207	PrS5M	bon + très bien + le suivant
208	PrS5As	xxx
209	PrS5M	‏‏‏ allez-y + fini ↑
210	PrS5Am	madame madame
211	PrS5M	on n'a pas fini ↑ +++ d'accord + ‏‏‏ allez-y xxx + ‏‏‏ allez-y on passé à la correction
212	PrS5Am	madame madame
213	PrS5M	qui va me dire
214	PrS5Am	madame madame
215	PrS5M	quels sont les INDICES qui sont utilisés
216	PrS5As	madame je peux ↑
217	PrS5Am	madame أنا moi
218	PrS5Am	madame madame ↑
219	PrS5M	xxx A1 ↑ + A1 ↑
220	PrS5A1	m apostrophe
221	PrS5M	qui a écrit le m apostrophe
222	PrS5Am	Dalida
223	PrS5M	monsieur ↑
224	PrS5As	<i>(Rires)</i>
225	PrS5M	‏‏‏ non + m apostrophe + ‏‏‏ allez-y + quoi encore Tony ↑
226	PrS5A1	xxx
227	PrS5Am	madame L apostrophe
228	PrS5M	pardon ↑
229	PrS5A1	L apostrophe
230	PrS5M	L apostrophe + donc ↑
231	PrS5Am	<u>je</u>
232	PrS5Am	<u>xxx</u>
233	PrS5M	<u>il y a le je... + S'IL TE PLAIT ↑</u>
234	PrS5Am	<u>xxx</u>
235	PrS5Af	donc je + le m apostrophe +
236	PrS5Am	le l
237	PrS5M	le L apostrophe
238	PrS5Am	tu
239	PrS5M	d'accord + mais dis-moi + je ↑ ++ m apostrophe + a qui se réfèrent-ils ↑
240	PrS5As	xxx
241	PrS5M	qui est le je + qui est la personne qui parle ↑
242	PrS5As	Dalida

243	PrS5M	Dalida + c'est très bien ++ la chanteuse + et bien ++ qui a trouvé autre que je ↑
244	PrS5Am	<u>madame madame madame</u>
245	PrS5M	<u>et m apostrophe</u> ↑
246	PrS5As	<u>madame madame</u>
<i>25mn : 00 sec</i>		
247	PrS5M	<u>qui se réfèrent à Dalida ++ qui se réfèrent à Dalida</u> ↑ + Thomas ↑
248	PrS5Am	<u>madame madame s'il te plaît</u>
249	PrS5A7	xxx
250	PrS5M	Non + à Dalida ++ Jessica ↑
251	PrS5A8	me et j apostrophe
252	PrS5M	il y a le me ++ il y a le j apostrophe ++ tu as trouvé encore Tia ↑
253	PrS5Am	mon
254	PrS5M	le mon + c'est très bien + DONC ↑ + une autre indice de personne
255	PrS5A7	madame madame madame
256	PrS5M	oui Thomas ↑
257	PrS5A7	tu ++ son bien-aimé
258	PrS5M	c'est son bien-aimé d'accord
259	PrS5Am	xxx
260	PrS5M	ou bien son mari ++ on va voir s'il est un joueur de football + on va voir + d'accord ↑
261	PrS5Am	<u>tu xxx</u>
262	PrS5M	tu as trouvé seulement tu + quelqu'un a trouvé <u>un autre pronom + qui...</u>
263	PrS5Af	<u>xxx</u>
264	PrS5M	<u>qui se réfère</u> + on LEVE la main A15 ++ et laisse-moi continuer + il se réfère au bien-aimé de Dalida + à son mari
265	PrS5Am	xxx
266	PrS5M	alors + Reine ↑ + qu'est-ce que tu as trouvé
267	PrS5Am	madame
268	PrS5A16	t apostrophe
269	PrS5M	le t apostrophe
270	PrS5Am	mon
272	PrS5M	mon c'est qui ↑
273	PrS5Am	Dalida
274	PrS5M	moi je pense maintenant ↑ + je cherche ↑
275	PrS5Am	ton
276	PrS5M	le deuxième personnage
277	PrS5As	ton
278	PrS5M	oui ↑
279	PrS5As	ton
280	PrS5M	il y a le ton + donc combien de personnes on a trouvé dans cette chanson ↑
281	PrS5Am	trois
282	PrS5Am	deux
283	PrS5Am	un
284	PrS5As	xxx
285	PrS5M	qui sont les personnages présents dans la chanson ↑
286	PrS5As	deux
287	PrS5Am	deux

288	PrS5M	Dalida
289	PrS5Am	Dalida
290	PrS5M	Dalida et son mari +++ يعني c'est-à-dire ↑ + à qui s'adresse Dalida ↑
291	PrS5As	à son mari
292	PrS5M	à son mari + d'accord + on passe à la question qui reste ++
293	PrS5As	xxx
294	PrS5M	qui va nous la lire ↑ Andy ↑
295	PrS5A22	trouver une comparaison xxx
296	PrS5M	يلا allez-y ++ trouver dans la chanson une comparaison
297	PrS5Am	Xxx

(travail individuel)

298	PrS5M	trouvez une comparaison ↑ + يلا allez-y Jamil
299	PrS5Am	xxx
300	PrS5M	شئ quoi + voilà + تشبيهه une comparaison
301	PrS5As	xxx
302	PrS5M	xxx
303	PrS5As	xxx
304	PrS5M	xxx trouvez une comparaison
305	PrS5Am	madame
306	PrS5Am	madame ج'لقيت شي j'ai trouvé quelque chose
307	PrS5As	<u>xxx</u>
308	PrS5Am	j'ai fini
309	PrS5As	xxx
310	PrS5Am	madame
311	PrS5Am	madame
312	PrS5Am	le laisser
313	PrS5As	xxx
314	PrS5M	يلا allez-y +
315	<u>PrS5Am</u>	<u>madame madame madame madame</u>
316	<u>PrS5Am</u>	<u>madame madame</u>
317	<u>PrS5Am</u>	<u>madame madame</u>
318	PrS5M	يلا allez-y
319	PrS5Am	madame madame madame
320	PrS5Am	madame madame je peux
321	PrS5Am	madame madame madame madame madame madame
322	PrS5M	qui a trouvé la réponse ↑
323	PrS5Am	le laisser comme un oiseau sur une branche
324	PrS5M	يعني c'est-à-dire ↑ + où est la comparaison ↑
325	PrS5Am	comme un oiseau...
326	PrS5Am	comme un oiseau sur une
327	PrS5Am	comme un oiseau sur une branche
328	PrS5M	comme un oiseau sur une branche ++ quelqu'un a trouvé une autre comparaison ↑
329	PrS5Am	madame madame
330	PrS5M	Rita ↑
331	PrS5Am	mon cœur pour un gros ballon

332 PrS5M très bien + mon cœur gros ballon + très bien +

Activité 4

29 mn : 45

on va passer ++ on pose les crayons si on a écrit les comparaisons + et on va +++ à la deuxième écoute

333 PrS5Am deuxième écoute (titre de l'exercice dans la feuille PrS5D3)

334 PrS5M à la deuxième écoute + oui xxx ++ 🏃 **allez-y** + tout le monde est prêt ↑

Les apprenants écoutent la chanson

335 PrS5As oui

336 PrS5M prenez votre temps

(Travail individuel)

337 PrS5M ça va ↑

338 PrS5As oui

339 PrS5M A18 ↑ + la deuxième écoute¹¹⁴ + première question

340 PrS5A18 écrivez les questions que se pose la chanteuse

341 PrS5M alors + 🏃 **allez-y** + deux minutes **pour répondre à cette question**

342 PrS5Am madame

343 PrS5As xxx

344 PrS5M écrivez + les questions + que la chanteuse + se pose ++ les + je n'ai pas dit une

345 PrS5Am madame xxx

346 PrS5M xxx

347 PrS5As xxx

348 PrS5Am madame ↑

349 PrS5M oui ↑

350 PrS5Am xxx

351 PrS5Am j'ai fini +++ madame j'ai fini

352 PrS5As xxx

353 PrS5M tu as fini ↑ + très bien + 🏃 **allez-y**

354 PrS5Am madame madame madame

355 PrS5Am madame madame

356 PrS5As xxx

357 PrS5Am madame madame

358 PrS5Am madame

¹¹⁴ deuxième écoute : c'est le titre de l'exercice qui figure dans la fiche PrS5D3.

359	PrS5M	ﻻ allez-y on a fini ↑ pas encore ↑
360	PrS5Am	madame madame ++ madame
361	PrS5As	xxx
362	PrS5Am	madame madame madame
363	PrS5Am	xxx
364	PrS5M	EH EH EH + attention ↑
365	PrS5A20	madame xxx
366	PrS5M	je sais monsieur Georgio + oui + alors +Saria elle a trouvé pourquoi + elle a trouvé qui sait + et elle a trouvé + préfères-tu les coups de pieds à mes caresses ↑ + qui a trouvé une autre question ↑
367	PrS5As	madame madame
368	PrS5M	xxx
369	PrS5Am	pourquoi + me laisse + comme + un oiseau + sur une branche
370	PrS5Am	madame madame
372	PrS5M	pourquoi me laisser + comme un oiseau sur une branche + très bien + Tia ↑
373	PrS5A18	pourquoi + ne me parles-tu + jamais + dans ces cas-là ↑
374	PrS5M	Pourquoi + ne me parles-tu jamais dans ces cas-là ↑ ++ Boulos qu'est-ce que tu as trouvé ↑
375	PrS5A28	n'y a-t-il + que le foot-ball + qui t'intéresse
376	PrS5M	n'y a-t-il + que le foot-ball + qui t'intéresse + très bien + Jessica ↑
377	PrS5Am	madame
378	PrS5A8	xxx
379	PrS5M	même s'il n'y a pas le point d'interrogation + comment je reconnais la phrase interrogative ↑
380	PrS5Am	d'après
381	PrS5Am	d'après...
382	PrS5As	xxx كيف بيلش par sa façon de commencer
383	PrS5M	d'après l'inversion
384	PrS5Am	du sujet
385	PrS5M	du sujet + d'accord ↑ +++ ﻻ allez-y + Rita ↑ ++ donner une question
386	PrS5A21	pourquoi en amour il n'y a pas de championnat
387	PrS5M	est-ce que c'est une question ↑ + pourquoi en amour il n'y a pas de championnat + c'est une question ↑
388	PrS5Am	non
389	PrS5M	non ++ non ++ ce n'est pas une question ici + xxx allez-y + quelle question tu as trouvé ↑
390	PrS5Am	<u>pourquoi ne veux-tu jamais m'emmener</u>
391	PrS5Am	<u>madame madame</u>
392	PrS5M	<u>avec toi + c'est très bien</u>
393	PrS5Am	<u>madame</u>
394	PrS5M	Anthony ↑
395	PrS5Am	qui sait ↑ + si tu mens
396	PrS5M	si tu mens + ou si tu dis + la vérité + bien + d'accord ↑ ++ on pense à la question suivante + qui va nous la lire la <u>question suivante</u> ↑
397	PrS5Am	<u>madame madame</u> madame
398	PrS5Am	madame je peux ↑
399	PrS5M	non + je veux quelqu'un qui n'a pas <u>encore parlé</u>
400	PrS5Am	<u>madame madame</u>
401	PrS5M	Joelle ↑ + allez-y Joelle ↓
402	PrS5A29	dégagez les phrases ↓ + qui montrent ↓ + l'incertitude + de la chanteuse ↓

403	PrS5M	très bien + ALORS ++ <u>la chanteu:se</u>
404	PrS5Am	<u>madame que veut dire incertitude</u> ↑
405	PrS5M	je vais expliquer +++ la chanteuse + n'est pas SURE + que son bien-aimé + son chéri + يحب aime aller chaque dimanche + au football
406	PrS5Am	xxx
407	PrS5M	elle a ses DOUTES
408	PrS5Am	محتارة elle hésite entre
409	PrS5Am	xxx
410	PrS5M	oui + elle DOUTE ++ ALORS + relevez les PHRASES + qui montrent + qu'elle n'est pas CERTAINE + qu'elle n'est pas SURE +
411	PrS5Am	madame madame
412	PrS5M	يلا allez-y يلا allez-y Boulos travaille + écris-les ++ يلا allez-y + je veux les PHRASES ++ <u>qui montrent</u>
413	PrS5M	<u>que + la CHANTEUSE</u> + ne croit pas + ce que son + MARI + lui DIT ++ elle a des DOUTES
414	PrS5Am	xxx
415	PrS5As	xxx
416	PrS5M	سكتتشتت silence ↓
417	PrS5Af	madame ↑ je...
418	PrS5M	s'il vous plaît ↑ demoiselle +++
419	PrS5Am	madame xxx ↓ +++ xxx
420	PrS5As	xxx
421	PrS5M	يلا allez-y ++ on a fini ↑
422	PrS5Am	لا non madame دقيقة دقيقة une minute une minute xxx
423	PrS5Am	لا non
424	PrS5As	xxx
425	PrS5M	يلا allez-y يلا allez-y
426	PrS5Af	j'ai fini
427	PrS5As	xxx
428	PrS5Am	madame j'ai fini
429	PrS5Am	madame + madame
430	PrS5Am	madame je peux ↑ + madame je peux madame ↑
431	PrS5As	Xxx répondre
432	PrS5Am	xxx
433	PrS5M	يلا allez-y + on corrige
434	PrS5As	<u>madame madame madame</u> ↑
435	PrS5Am	<u>madame madame (des cris)</u>
436	PrS5Am	<u>madame s'il te plaît</u>
437	PrS5Am	madame madame madame ↑
438	PrS5M	شو quoi A4 ↑ + tu as trouvé une PHRASE ↑
439	PrS5A4	pourquoi ne veux-tu jamais...
440	PrS5Am	M'EMMENER avec moi
441	PrS5As	madame madame madame
442	PrS5M	M'EMMENER avec toi + c'est bien ++ A26 ↑+ A26 ↑
443	PrS5A26	Eh Eh + qui sait ++ si tu mens + ou si tu <u>dis la vérité</u>
444	PrS5M	<u>TRES BIEN</u> + qui sait si tu MENS ou si tu dis la VERITE + très bien +
445	PrS5As	madame madame madame
446	PrS5M	يلا allez-y A3

447	PrS5A3	pourquoi +ne + me + parles-tu <u>JAMAIS...</u>
448	PrS5As	<u>madame madame</u>
449	PrS5M	<u>ne me parles-tu jamais dans ces cas</u> ↑
450	PrS5A3	dans ces cas-la
451	PrS5M	DANS CES CAS LA + c'est BIEN + ALLEZ-Y A22 ↑
452	PrS5A22	qui sait + qui sait + si tu le supporter de ton equi-
453	PrS5M	qui sait si tu es le SUPPORTER de ton EQUIPE ++ OU ↑
454	PrS5As	si ailleurs
455	PrS5M	si AILLEURS
456	PrS5As	xxx
457	PrS5M	ce jour-LA + tu te DISSIPES
458	PrS5As	xxx
459	PrS5M	c'est TRES BIEN + quelqu'un a trouvé une autre question qui montre l'incertitude ↑
460	PrS5Am	A3 xxx
461	PrS5A12	pourquoi...↑
462	PrS5M	oui A2 ↑
463	PrS5A12	pourquoi + me laisser + comme un oiseau sur une branche ↑
464	PrS5Am	NON
465	PrS5M	non + ça ne montre pas l'incertitude ici: + إلى allez-y + une AUTRE ↑ ++ d'accord + est-ce que vous avez remarqué quelque chose en relevant ces phrases ↑
466	PrS5As	xxx
467	PrS5M	on LEVE LA MAIN ↑
468	PrS5Am	xxx
469	PrS5M	vous avez observé ces phrases que vous avez relevé + QU'EST-CE QUI a attiré <u>l'attention</u> dans ces PHRASES-LA ↑
470	PrS5As	<u>xxx</u>
472	PrS5M	<u>regardez-les BIEN</u>
473	PrS5Am	<u>madame madame madame</u>
474	PrS5M	dans la construction de la phrase A2 + <u>qu'est-ce qui attire l'attention</u> ↑
475	PrS5Am	<u>madame madame madame</u>
476	PrS5A2	ce sont des questions
477	PrS5M	bon des questions + d'accord + oui: + AUTRE remarque ↑
478	PrS5Am	madame
479	PrS5M	CONSTRUCTION de la phrase + CONSTRUCTION ↑ + Reine ↑
480	PrS5A16	Il y a une question et après une phrase...
481	PrS5M	طيب d'accord + autre que ÇA ↑ + ce n'est pas la réponse que j'attends +
482	PrS5As	xxx
483	PrS5M	la majorité des phrases
484	PrS5Am	la majorité des phrases + sont
485	PrS5Am	questions
486	PrS5Am	interrogatives
487	PrS5M	Ok + c'est interrogatif + mais il manque quelque chose que tu n'as pas ajouté
488	PrS5Af	<u>dans les phrases interrogatives + le verbe vient avant le sujet</u>
489	PrS5As	<u>xxx</u>
490	PrS5M	d'accord + autre que CA ↑ ++
491	PrS5As	xxx
492	PrS5M	donc vous n'avez pas remarqué le NE ↑
493	PrS5Am	<u>oui</u>

494	PrS5Am	<u>la forme négative</u>
495	PrS5Am	<u>xxx</u>
496	PrS5As	Xxx OUI
497	PrS5M	le NE + ne vas-tu pas m'emmener xxx
498	PrS5As	xxx
499	PrS5M	alors c'est la forme... + c'est le TYPE INTERRO-NÉGATIF ++ c'est la forme DUBITATIVE ++ on l'appelle + يعني c'est-à-dire + elle DOUTE + elle n'est pas CERTAINE ++ BIEN ++ ALORS ++ +++et dans les autres exemples + il y avait le mot SI +
500	PrS5As	SI
501	PrS5M	si tu MENS + ou si tu dis la VERITE + c'est-à-dire ↑ ++ elle n'est pas ↑ + CERTAINE ↑
502	PrS5Af	sure
503	PrS5M	n'est-ce pas Anthony ↑
504	PrS5A6	xxx
505	PrS5M	le OU c'est... + <u>elle a relié les deux</u>
506	PrS5Am	<u>madame</u>
507	PrS5M	si tu es le supporter OU si tu mens OU si tu dis la vérité ++ d'accord ↑ + BIEN + يلا allez-y + on passe à la question suivante
508	PrS5As	madame madame
509	PrS5Am	madame
510	PrS5M	la question suivante ++ SARKIS ↑+ tu vas nous lire la question suivante s'il te plaît ↑
511	PrS5A11	oui
512	PrS5M	يلا allez-y
513	PrS5A11	pourquoi la chanteuse + a des + subcons
514	PrS5M	elle a des SOUPÇONS + elle a des DOUTES + pourquoi elle n'est pas CERTAINE ↑ + <u>pourquoi elle ne le croit pas</u> ↑
515	PrS5Af	madame madame madame
516	PrS5M	pourquoi elle a des soupçons ↑ + يلا allez-y donnez la reponse DEVANT VOUS AVANT
517	PrS5Af	madame xxx
518	PrS5M	سكتة silence ↑ + Elie ↑ je viens de dire xxx +
519	PrS5As	xxx
520	PrS5M	pourquoi elle a des SOUPÇONS ↑ + elle ne le CROIT PAS ↑ + elle DOUTE + elle n'est pas CERTAINE +++

40 mn

521	PrS5M	يعني c'est-à-dire + ça + vous devez le découvrir
522	PrS5Am	<u>madame</u>
523	PrS5M	<u>ça n'existe pas</u>
524	PrS5Am	<u>madame</u>
525	PrS5M	<u>dans la chanson</u>

(bruits des apprenants)

526	PrS5Am	<u>madame madame</u>
527	PrS5Am	<u>madame madame</u>
528	PrS5M	<u>tu réponds</u> à la question Georgio ↑
529	PrS5Am	oui

530	PrS5A20	chaque dimanche xxx
531	PrS5Am	xxx
532	PrS5M	non + يا allez-y + <u>ce n'est pas la réponse correcte</u>
533	PrS5Am	<u>madame</u>
533	PrS5As	<u>madame madame</u>
534	PrS5Am	<u>madame</u>
535	PrS5M	سكتتكتت silence ↑
536	PrS5Am	madame
537	PrS5M	oui Pierre ↑
538	PrS5A5	il ne + l'amène + pas avec lui
539	PrS5M	car il ne l'amène pas avec lui au FOOTBALL
540	PrS5Am	<u>madame madame</u>
541	PrS5As	<u>madame madame madame</u>
542	PrS5M	xxx
543	PrS5Am	madame madame ↑
544	PrS5M	oui ↑
545	PrS5Af	et il ne lui parle jamais dans ces cas-là
546	PrS5Am	xxx
547	PrS5Am	Il ne répond pas à ses questions
548	PrS5M	encore vous ne donnez pas UNE REPONSE... de quoi elle a PEUR ↑
549	PrS5Am	<u>madame</u> ↑
550	PrS5M	<u>de quoi elle a PEUR</u> ↑
551	PrS5As	madame
552	PrS5M	سكتتكتت silence ↑ mais en français xxx
553	PrS5Am	madame ↑
554	PrS5As	xxx
555	PrS5	JESSICA + JESSICA a dit le verbe EN ARABE et on l'a appris dans GAVROCHE ↑ xxx TRAITRE + quel est le VERBE qui dérive de TRAITRE ↑
556	PrS5As	<u>traître</u> ↑
557	PrS5M	TRAHI:R
558	PrS5As	Xxx ahh
559	PrS5M	c'est TRAHIR ++ ALORS + de quoi elle a PEUR ↑
560	PrS5Am	Xxx le trompe
561	PrS5As	de trahir
562	PrS5M	elle a PEUR + qu'il la TRAHISSE xxx ++ elle a + PEUR qu'il la + TROMPE ++ très bien Alex + bravo ↑
563	PrS5Am	madame
564	PrS5M	il y a encore une QUESTION ↑
565	PrS5Am	<u>madame...xxx elle a peur</u>
566	PrS5M	<u>elle a PEUR + qu'il la TRAHISSE</u>
567	PrS5Am	xxx
568	PrS5Am	madame مع avec s ↑
569	PrS5M	deux S +++ يا allez-y ++ il reste une question + qui va la <u>LIRE</u> ↑
570	PrS5Am	<u>madame madame madame</u>
572	PrS5As	<u>madame madame</u>
573	PrS5M	Alex ↑
574	PrS5A3	quelle solution propose-t-elle ↑
575	PrS5M	يا allez-y + trouvez la réponse ++ qu'est-ce qu'elle lui <u>propose comme SOLUTION</u> ↑

- 576 PrS5Am mada:me
- 577 PrS5M سكتة سكتة **silence** ↑ ++
- 578 PrS5Am xxx retourner
- 579 PrS5As madame xxx
- 580 PrS5Am retourner
- 581 PrS5M سكتة سكتة **silence** ↑ ++ oui A10 ↑
- 582 PrS5A10 retourner
- 583 PrS5M RETOURNER chez sa maman ++ dans quelles CONDITIONS elle va retourner chez sa mère ↑
- 584 PrS5Af s'il ne change pas ses
- 585 PrS5As xxx
- 586 PrS5As s'il ne change rien
- 587 PrS5M s'il ne CHANGE PAS de COMPORTEMENTS
- 588 PrS5Am oui
- 589 PrS5Am madame madame tu peux répondre
- 590 PrS5M TOUT LE MONDE a écrit la REPONSE ↑
- 591 PrS5Am tu peux répéter
- 592 PrS5M elle va RETOURNER chez sa MERE s'il ne CHANGE PAS +++
- 593 PrS5Am madame
- 594 PrS5Am Xxx

Activité 6

43mn : 26 sec

- 595 PrS5M on VA ECOUTER encore une FOIS ↑
- 596 PrS5As OUI:
- 597 PrS5Am xxx
- 598 PrS5Am madame...
- 599 PrS5As xxx
- 600 PrS5Am madame elle va retourner chez sa...
- 01 PrS5M écoutez ↑

Troisième écoute

- 602 PrS5Am a : + j'ai fini
- 603 PrS5M bravo + c'est TRES bien + **يا** allez-y + mettez la feuille de PAROLES + à l'écart s'il vous plaît + À L'ENVERS

Activité 5

45 mn : 49 sec

- 604 PrS5As madame +++ madame
- 605 PrS5M xxx et DITES-MOI les paroles de la chanson A L'ENVERS ++
- 606 PrS5Am madame
- 607 PrS5M tout le monde + **يا** toi Elie Ibrahim + tu m'as entendu ↑++ feuille des paroles A

L'ENVERS + A L'ENVERS

- 608 PrS5Am madame xxx
 609 PrS5M ۞ allez-y + il y a un EXERCICE à TROUS + VOUS ALLEZ

Bavardage des apprenants

- 610 PrS5M ECOUTER la chanson de nouveau et LA REMPLIR + DEVANT VOUS
 611 PrS5As xxx
 612 PrS5M ۞ allez-y +++
 613 PrS5As Oui

Quatrième écoute

- 614 PrS5M + qui va COMMENCER ↑
 615 PrS5As xxx
 616 PrS5M xxx tu commences alors s'il te PLAIT ↑
 617 PrS5Am pourquoi + pourquoi + me laisser + comme un oiseau + sur une branche
 618 PrS5M me LAISSER comme un OISEAU sur une BRANCHE ↑
 619 PrS5As madame madame madame
 620 PrS5M Hey ! hey ! Hey ! ++ ۞ allez-y + COMMENCE... CONTINUE
 621 PrS5Am pour + aller + a ton football + chaque dimanche
 622 PrS5M pour ALLER à ton FOOTBALL CHAQUE DIMANCHE ↑ ++ continu:e
 623 PrS5Am je te le demande + pourquoi + pourquoi + ne + veux + tu + jamais...
 624 PrS5M ne veux-tu JAMAIS M'EMMENER avec toi ↑ ++ Anthony ↑
 625 PrS5A25 qui sait ↑ + qui sait ↑ + si tu es le supporté de ton équipe
 626 PrS5M si tu es le supporter de ton équipe ++ xxx Sally ↑
 627 PrS5Am xxx ou si ailleurs + ce jour-là + tu te dissipes
 628 PrS5M ou si ailleurs CE JOUR-LA tu te DISSIPES ↑ ++ Badoui xxx
 629 PrS5Am madame tu te ↑
 630 PrS5M tu te DISSIPES VRAIMENT maintenant + ou si ailleurs + ce jour-là tu te dissipes + Maria ↑
 631 PrS5Am madame madame
 632 PrS5M continue
 (*bourdonnements des apprenants*)

- 633 PrS5A19 je me demande ↓
 634 PrS5M je ME DEMANDE ↑
 635 PrS5A19 si tu mens + ou + si + tu dis +la vérité
 636 PrS5M ALORS ↑ ++ qui sait qui sait si tu MENS ou si tu dis la VERITE
 637 PrS5As xxx
 638 PrS5M Jamil ↑
 639 PrS5A26 tu es vraiment + un champion + qui prend + Eh
 640 PrS5Am sans façon
 641 PrS5M sans FAÇON
 642 PrS5A26 sans façon
 643 PrS5M mon CŒUR pour un gros BALLON

- 644 PrS5Am madame madame
645 PrS5M allez-y Keven ↑
646 PrS5A24 et si tu dois continuer sans ni rien changer + je vais chez maman retourner
647 PrS5M je VAIS + chez MAMAN + RETOURNER

La clôture 50 mn

- 647 PrS5M ++~~ه~~ **allez-y** ++ cet EXERCICE à TROUS sera à ETUDIER à la MAISON ++ A2 xxx
648 PrS5As QUOI ↑NON↑
xxxxxx

La sonnerie de la cloche.

3. PrS7 : La troisième séance d'oral à l'école privée

3.1. Les matériaux pédagogiques utilisés durant la séance

3.1.1. PrS7D1 : Fiche de questions

41

Séquence filmique- Sound of music

1er visionnement:

Chassez l'intrus:

1. Le père est : un médecin ; un ingénieur ; un officier
2. La jeune femme est : la mère ; la nourrice ; la servante
3. Les enfants s'habillent : à la mode ; d'un uniforme ; des haillons.
4. Le père a : 5 garçons, 2 filles ; 5 filles 2 garçons ; 4 filles 4 garçons.
5. La famille habite dans : un château ; une ferme ; une humble cabane.

2^{ème} visionnement

1. Comment le père se comporte-t-il avec ses enfants ?
2. Existe-t-il un dialogue entre le père et ses enfants ?
3. Quel instrument utilise-t-il pour se communiquer ?
4. Quelle punition reçoit la petite fille désobéissante ?
5. Quelle fut la réaction de la jeune femme ?

3^{ème} visionnement

1. Imaginez le dialogue qui a eu lieu entre le père et la jeune femme.
2. À votre avis, les enfants mènent-ils une vie familiale normale ? justifiez votre réponse.
3. Croyez-vous que la tâche de la jeune femme sera facile ? justifiez votre réponse. Quels conseils pourriez-vous lui donner ?

3.1.2. PrS7D2 : *Le contenu de la séquence filmique*

Durée de la séquence filmique est de 1mn : 23 secondes

Le capitaine présente ses 7 enfants à la nouvelle nourrice qui est venue au château pour s'occuper des enfants. Il les présente via un sifflet, la plus petite ne répond pas convenablement à son appel, il la punit en répétant l'appel l'imposant à refaire son geste de révérence. Le capitaine explique à la nourrice qu'elle doit appeler les enfants via le sifflet, il lui en donne un, elle proteste en lui disant qu'elle peut les appeler par leurs noms. Le capitaine insiste qu'elle prenne le sifflet et lui déclare qu'il n'autorise à personne de crier dans sa maison. Ensuite, il lui explique son code d'appel en sifflant, elle refuse carrément lui disant que le sifflet est pour les animaux et non pour les humains et elle ne répond jamais à son appel via le sifflet. Gêné, le capitaine s'apprête pour quitter la salle, à ce moment elle utilise le sifflet et lui dit : « excusez-moi, Monsieur, j'ignore votre signal », il lui répond « vous pouvez m'appeler capitaine » et il sort. Après sa sortie, la nourrice met le sifflet dans sa poche et les enfants commencent à rire.

3.1.3. PrS7D3 : L'activité orale dans le manuel scolaire

DOCUMENT AUDIOVISUEL

THE SOUND OF MUSIC

Questions :

Que pensez-vous du comportement du père avec ses enfants?



3.2. La fiche d'observation PrS7O

Date: Le 21/ 5 /2013

Durée de l'enregistrement : 40 mn

Thème: Famille

Nombre des apprenants : 28 (18 garçons et 11 filles) : 1 apprenant est absent

1. Structure de la séance :

a. Ouverture de la séance : Durée est de 30 sec, de l'interaction 1PrS7M à 4 PrS7M.

b. Le déroulement du cours :

PrS7	Inter-action	Matériau	Consigne incitative	Objectifs de l'enseignante	Compétences des apprenants	Durée	Modalité du travail	Imp-révu
Activité 1 de 31 sec à 04 : 20	De 4 à 37PrS7M	PrS7 D2	« Regardez, ayez une idée »	Attirer l'attention sur le visionnement faire comprendre l'idée globale de la séquence	Etre capable de verbaliser ce qu'ils ont compris.	4 mn	Interactions apprenants/ enseignant	/
Activité 2 De 04mn : 21sec à 11mn : 46sec	De 38 PrS7M à 139 PrS7M	PrS7 D1 PrS7 D2	« vous allez répondre à la première partie »	Faire préciser les identités des personnages et leurs liens sociaux Faire choisir la tenue vestimentaire et préciser le lieu de vie	Apprendre un lexique nouveau. Choisir explicitement le mot adéquat.	7mn	Interaction apprenant / apprenant Pour la correction : interaction apprenant / prof	
Activité 3 de 11mn : 47 sec à 27mn : 10 sec 3 ^{ème} visionnement	De 139 PrS7A à 431 PrS7A	PrS7 D1 PrS7 D2	« on va faire la deuxième partie »	Faire préciser la nature de la relation entre le père et ses enfants. Faire dégager le caractère du père d'après ses comportements. Faire comprendre la cause de la punition de la fille.	Qualifier la relation entre les membres de la famille. Trouver des adjectifs qui décrivent le caractère du père et les attitudes des personnages.	16 mn	Travail de groupe puis pour la correction interaction apprenants/ prof	
Activité 4 de 27 mn : 11 sec à 30 mn : 13 sec	De 432 PrS7M à 495 PrS7As	Question impro-visée	« Vos parents se comportent de cette façon? »	Faire verbaliser sur leur vie personnelle : leur relation avec les parents.	Faire le lien entre le thème et leur vie personnelle.	3 mn	Interactions apprenants / prof	
Activité 5 De 30 : mn 14 sec à 38 mn : 25 sec	De 496 PrS7M 7 à 639 PrS7M	PrS7 D2 PrS7 D1	« imaginez le dialogue ... » « on peut jouer la scène »	Faire dialoguer les apprenants en les mettant dans la peau des personnages Faire imaginer la suite	Apprendre une nouvelle situation. Respecter le rôle qu'il faut jouer.	8 mn	Travail collectif	/

c. Clôture de la séance : de 639 PrS7M à 642 PrS7As, la durée est de 38 : 29 à 40 mn.

2. Nombre total des interactions est 642 interactions verbales, (242 interactions pour l'enseignante et 409 interactions pour les apprenants, 1 interaction pour la chercheuse).

3. Utilisation de l'arabe dans 32 interactions chez l'enseignante et dans 52 interactions chez les apprenants.

3.3. La transcription de la séance PrS7

Ouverture de la séance : les apprenants pour avoir accès à la salle de l'amphithéâtre où se déroule cette séance de l'oral, ont besoin de 5 minutes au moins, ils doivent quitter le bloc complémentaire (formé de trois classes, chacune divisée en deux séries), passaient devant quatre classes (EB8, EB9), devant la salle du responsable du cycle, devant la salle des professeurs du cycle complémentaire et la salle d'ordinateurs, ils doivent aussi descendre les escaliers et traverser un couloir de 5 mètres pour y arriver. Nous accompagnons l'enseignante et les apprenants puis nous restons à la porte de la salle, attendant le signal pour que j'entre.

1	PrS7M	DONC
2	C	لحظة attendez + لحظة attendez +
3	PrS7As	(Rires) xxx
4	PrS7M	donc ++ comme c'est le troisième trimestre +

Activité 1 : 31 secondes

nous allons commencer alors + le nouveau thème + qui a pour titre + la FAMILLE ++ alors + aujourd'hui + nous allons voir ++ un travail oral ++ une séquence filmique ++ sur laquelle + comme d'habitude + il y a un travail + pas en groupe + chacun SEU:L + INDIVIDUELLEMENT +++ en classe après + nous ferons un lancement ++ comme on a l'habitude de le faire + une introduction au module + avec recherche + et tout ça ++ bon + **هلا maintenant** ++ premièrement + nous allons VOIR + un premier visionnement + vous allez voir le film + il y a une séquence filmique ++ avoir une idée de quoi il s'agit ++ ensuite + on passe au travail sérieux ++ après chaque visionnement + il y a une partie + à travailler ++ clair ↑ ++

5	PrS7As	oui
6	PrS7Am	xxx visionnement يعني c'est-à-dire ↑
7	PrS7M	يعني c'est-à-dire ↑ + on va VOIR + on arrête + et on répond aux questions qui sont posées ++ clair ↑ + tout le monde a maintenant une idée comment on va faire le travail ↑

Activité 1 01 mn : 25

8	PrS7Am	oui
9	PrS7M	يلا allez-y on va commencer alors + la première fois + c'est pas très noté: ++ regardez: ↑ ++ ayez une idée: ↑ + sur ++ Eh + le contenu +
10	PrS7Am	xxx
11	PrS7AS	Oui OUII

Premier visionnement de la séquence filmique

12	PrS7M	bon + vous n'avez... xxx +++ Eh ++ يلا allez-y ++ vous avez eu une idée de quoi il s'agit ↑
13	PrS7As	oui xxx
14	PrS7M	bon + je vais
15	PrS7Am	xxx
16	PrS7M	je vais vous dire le titre <u>de ce film</u>
17	PrS7Am	madame <u>أنا حضرتو</u> j'ai déjà vu ce film
18	PrS7M	bon + tu as assisté à ce film ↑ ++ toi aussi Rita ↑ ++

19	PrS7Am	xxx
20	PrS7M	tu connais le titre ↑
21	PrS7Am	xxx
22	PrS7M	tu l'as oublié ++ toi non plus ↓++
23	PrS7Am	xxx
24	PrS7M	en ANGLAIS ↑ + c'est Sound Of Music ↑
25	PrS7Am	إيه إيه إيه oui oui oui ↑
26	PrS7M	c'est un film TRES + ancien + qui + jusqu'à maintenant + a un grand nombre d'assistants + un très beau film + malheureusement + on ne peut pas le voir xxx + on va voir seulement cette petite séquence ++ qui a eu une idée de quoi il s'agit ↑
27	PrS7Am	xxx
28	PrS7M	vous n'avez pas encore une idée + vous voulez qu'on visionne encore une fois ↑
29	PrS7As	oui oui↑
30	PrS7M	pardon Anthony ↑
31	PrS7Am	xxx
32	PrS7Am	xxx الحيوانات les animaux xxx
33	PrS7Am	xxx
34	PrS7M	on VA... ON VA REVOIR ↑ encore une FOIS + avant de passer + au travail ici + xxx ↑
35	PrS7As	oui
36	PrS7M	d'accord
37	PrS7As	d'aCCORD

Activité 2 :

04mn : 21sec

Deuxième visionnement :

38	PrS7As	xxx (rires et chuchtements)
39	PrS7M	يا allez-y ++ on a VU... + voyons ALORS la première partie
40	PrS7Am	madame xxx
41	PrS7M	يا allez-y + vous allez répondre ICI ++ à la première PARTIE + aux questions +++
42	PrS7As	xxx
43	PrS7M	يا allez-y +++ passe + passe + passe + distribue + يا allez-y
44	PrS7Am	xxx
45	PrS7M	oui + vous savez c'est quoi un ingénieur ↑
46	PrS7Am	xxx
47	PrS7M	c'est celui qui construit le PLAN de la maison + c'est un ↑ ++ c'est un ingénieur oui
48	PrS7Am	xxx uniforme
49	PrS7M	c'est-à-dire il porte l'UNIFORME du COLLEGE
50	PrS7Am	costume يعني c'est-à-dire
51	PrS7M	oui + le costume
52	PrS7Am	madame ↑ xxx
53	PrS7M	+++ OUI +
54	PrS7Am	madame + officier xxx officier xxx
55	PrS7M	OUI ↑ (Rires)
56	PrS7Am	<u>madame madame</u>
57	PrS7M	<u>c'est à toi de répondre</u> (Rires) +++ <u>bonne logique</u> (Rires)
58	PrS7Am	<u>madame j'ai fini</u>
59	PrS7Am	madame des haillons c'est quoi ↑ des haillons
60	PrS7M	haillons + يعني c'est-à-dire + les habits en haillons يعني c'est-à-dire les habits déchirés
61	PrS7As	xxx +++ xxx +++ xxx

62	PrS7Am	ليكا لابسة voilà elle porte un collant
63	PrS7Am	xxx collant
64	PrS7As	madame xxx nourrice↑
65	PrS7Am	madame j'ai fini
66	PrS7M	seulement la PREMIERE partie + c'est une personne qui vient élever les enfants lorsque leur mère est absente + oui ↑
67	PrS7Am	xxx
68	PrS7M	comme une baby-sitter
69	PrS7Am	madame
70	PrS7M	يلا allez-y je viens
71	PrS7Am	xxx
72	PrS7As	xxx
73	PrS7Am	madame xxx
74	PrS7M	bon + qui encore n'a pas fini la PREMIERE PARTIE ↑
75	PrS7Am	j'ai fini
76	PrS7Am	أنا أنا moi moi
77	PrS7Am	qui n'a pas fini la PREMIERE PARTIE ↑ ++ Boulos + tu n'as pas fini ↑ +
78	PrS7Am	<u>xxx</u>
79	PrS7M	<u>يلا allez-y + dépêche-toi</u> ↑
80	PrS7As	<u>xxx</u>
81	PrS7M	<u>سنتشنتشنت silence +++</u>
82	PrS7As	<u>xxx</u>
83	PrS7M	يلا allez-y + on peut faire la correction ↑
84	PrS7Am	<u>اياه oui</u>
85	PrS7Am	<u>oui</u>
86	PrS7As	<u>oui</u>
87	PrS7M	ALORS ++ on arrête + et on va FAIRE la correction de la PREMIERE PARTIE
88	PrS7Am	madame je peux ↑
89	PrS7M	ALLEZ-Y
90	PrS7Am	première + visionnement ++ chassez l'intrus ++ le père + est un médecin + un ingénieur + un officier ++ l'intrus + un officier ↑
91	PrS7M	c'est un OFFICIER + savez-vous que veut dire officier ↑
92	PrS7Am	شرطي سير un agent de circulation
93	PrS7M	لا non c'est pas nécessaire un policier ↓ +
94	PrS7Am	xxx
95	PrS7M	officier c'est un SOLDAT + qui a un TRES GROS GRADE + <u>CAPITAINE + COLLONNEL...</u>

10 mn : 00

96	PrS7Am	xxx capitaine
97	PrS7Am	madame لما قالتلو quand elle lui a dit + xxx Eh xxx + قالتلو elle lui a dit + capitaine xxx
98	PrS7M	capitaine + TRES bien + elle lui nomme capitaine ↓ ++ bon + يلا allez-y + DEUXIEMEMENT + <u>qui va faire la DEUXIEME partie</u> ↑ xxx
99	PrS7Am	<u>moi ++ moi</u> ↑
100	PrS7As	<u>moi moi</u> ↑
101	PrS7M	allez-y
102	PrS7Af	la jeune femme + est + la mère + la nourrice + la servante ++ la nourrice
103	PrS7M	c'est la ↑ + NOU-RRICE + elle est là pour ↑ ++
104	PrS7Am	pour prendre soin <u>des enfants</u>
105	PrS7M	<u>pour</u> + prendre soin ↑ + des ↑ + enfants
106	PrS7As	<u>xxx</u>
107	PrS7Am	<u>madame madame madame</u> ↑ servante↑
108	PrS7	est-ce qu'elle va faire les travaux ménagers ↑ + est-ce qu'elle va nettoyer la maison ↑ + n'est-ce pas ↑
109	PrS7Am	madame + servante + عم تراقصون لأن كانت car elle les fait danser

110	PrS7As	(Rires)
111	PrS7M	bon ++ quand je dis UNE SERVANTE + c'est-à-dire + elle s'occupe du MENAGE
112	PrS7Am	femme de ménage
113	PrS7M	<u>comme une femme de MENAGE + très bien</u>
114	PrS7Am	<u>madame madame madame↑</u>
		(apprenants crient et veulent répondre)
115	PrS7Am	<u>madame madame↑</u>
116	PrS7M	bon + A17 + TROISIEMEMENT +
117	PrS7A17	les enfants s'habillent + à la mode + d'un uniforme + des haillons ++ <u>d'un uniforme</u>
118	PrS7As	<u>madame madame madame</u>
119	PrS7M	<u>UN-IFORME + c'est TRES bien</u>
120	PrS7As	<u>madame madame madame</u>
121	PrS7M	<u>donc + comme vous pouvez voir</u>
122	PrS7As	<u>madame ++ madame madame</u>
123	PrS7M	<u>ca ressemble ++ comme s'ils sont dans un... dans une école ↑ + n'est-ce pas ↑</u>
124	PrS7Am	<u>madame↑ madame↑</u>
125	PrS7M	A8 ↑
126	PrS7A8	le père a ++ cinq filles + et deux garçons
127	PrS7M	أج d'accord directement tu as donné la réponse correcte ++
128	PrS7As	<u>madame madame</u>
129	PrS7M	on voit TRES BIEN + cinq FILLES + voyons + elles portent des jupes + et combien de GARÇONS ↑
130	PrS7As	deux ↑
131	PrS7As	madame ++ madame + madame madame
132	PrS7M	Julie + cinquièmement +
133	PrS7A14	la famille habite dans + un château ++ une ferme + un humble cabane ++ dans un
134	PrS7M	dans un ↑
135	PrS7Af	château
136	PrS7M	dans un château + très bien + BRAVO + يا allez-y + on passe ALORS ↑ ++ deuxième visionnement +++
137	PrS7As	château OUI
138	PrS7AS	OUI
139	PrS7M	يا allez-y + يا allez-y + on va faire la deuxième... DEUXIEME PARTIE

Activité 3 :

11mn : 47 sec

Troisième visionnement

140	PrS7As	<u>xxx</u>
141	PrS7Am	<u>madame</u>
142	PrS7Am	madame xxx
143	PrS7M	vous voulez qu'on répète encore une FOIS ↑
144	PrS7As	NON: xxx
145	PrS7M	c'est pas nécessaire + allez-y ++ allez-y + allez-y + يا allez-y ++ prenez votre temps + pour la deuxième partie
146	PrS7Am	<u>madame xxx</u>
147	PrS7M	<u>oui ↑</u>
148	PrS7Am	لك يا عمي شتغل ع هاي
149	PrS7As	xxx

150	PrS7M	<u>si tu es tellement intéressé xxx</u>
151	PrS7As	<u>xxx</u>
152	PrS7M	<u>xxx</u>
153	PrS7Am	sifflement↑
154	PrS7M	quel est le verbe qui dérive de sifflement
155	PrS7As	siffler
156	PrS7M	siffler + l'instrument ↑ c'est le ↑
157	PrS7As	xxx
158	PrS7Am	<u>sifflet</u>
159	PrS7As	xxx
160	<u>PrS7Am</u>	<u>madame</u>
161	<u>PrS7M</u>	<u>يلا allez-y + je viens xxx</u>
162	<u>PrS7Am</u>	<u>siffler</u>
163	<u>PrS7As</u>	<u>xxx</u>
164	<u>PrS7M</u>	<u>xxx</u>
165	<u>PrS7As</u>	<u>xxx</u>
166	PrS7Am	madame شو يعني que veut dire ↑ xxx
167	PrS7M	oui ↑
168	PrS7Am	<u>xxx</u>
169	PrS7Am	dur ++ dur
170	PrS7As	<u>xxx</u>

15 mn : 00

171	PrS7Af	j'ai fini
172	PrS7M	oui
173	PrS7As	xxx
174	PrS7M	xxx
175	PrS7As	xxx
176	PrS7M	xxx fini ↑
177	PrS7Af	oui +++ madame xxx
178	PrS7M	la quatrième question...
179	PrS7As	xxx
180	PrS7Am	madame xxx
181	PrS7Am	<u>إيه هي مشيت oui elle est allée</u>
182	PrS7Af	<u>إيه هي مشيت oui elle est allée</u>
183	PrS7As	<u>xxx</u>
184	PrS7Am	<u>madame xxx</u>
185	PrS7Am	<u>madame xxx</u>
186	PrS7SAm	<u>madame xxx</u>
187	PrS7M	TOUS sont comme ca
188	PrS7As	<u>xxx</u>
189	PrS7Am	<u>quand il a sifflé</u>
190	PrS7Am	C'est trop
191	PrS7As	xxx (Ils parlent ensemble en haussant la voix)
192	PrS7M	d'accord ++ يلا allez-y ++ ON VA VOIR + un petit PEU +++ oui ↑ +++
193	PrS7AS	OUI

Quatrième visionnement

17 mn : 00 sec

194	PrS7Am	madame il ne s'appelle pas capitaine xxx
-----	--------	--

195	PrS7Am	هيدا اسمو c'est son nom
196	PrS7M	(Rires) + d'accord ++ يلا allez-y + première question
197	PrS7Am	mada:me
198	PrS7M	allez-y Anthony + oui ↑
199	PrS7A25	comment le père + se compor-te-t-il + avec ses enfants ↑
200	PrS7Am	xxx
201	PrS7A25	il se...
202	PrS7M	oui + comment il se comporte avec ses enfants ↑
203	PrS7A25	c'est COMME il se comporte avec ses soldats
204	PrS7M	<u>très bien Anthony</u>
205	PrS7Am	<u>madame madame</u>
206	PrS7M	<u>on LEVE la main + qui a trouvé d'autres réponses ↑ ++ oui Alex</u>
207	PrS7A3	avec férocité
208	PrS7M	avec FEROCITE + bon + tu as utilisé le mot féroce + oui +
209	PrS7Am	avec dur-eté
210	PrS7M	<u>avec dur</u>
211	PrS7Am	<u>il est dur + très dur</u>
212	PrS7M	il est DU:R + <u>très bien</u>
213	PrS7Af	<u>madame</u>
214	PrS7M	xxx ++ oui ↑
215	PrS7Af	sévère
216	PrS7M	il est SEVERE avec ses enfants + OUI:
217	PrS7Af	madame ++ il ne les parle pas
218	PrS7M	il ne leur parle ↑ ++ PAS + c'est TRES BIEN +
219	PrS7Am	madame xxx
220	PrS7M	BRAVO + TRES BIEN
221	PrS7Am	madame xxx
222	PrS7M	oui ↑
223	PrS7Am	il n'est pas proche
224	PrS7M	qu'est ce qui manque alors à ces enfants ↑ ++ <u>comme RELATION</u>
225	PrS7Am	<u>la parole</u>
226	PrS7M	je n'ai pas encore terminé la question +++ qu'est ce qui MANQUE dans la RELATION entre le père et ses enfants ↑
227	PrS7Am	La parole
228	PrS7Am	le dialogue
229	PrS7M	OUI: ↑
230	PrS7Am	le dialogue
231	PrS7M	à quoi SERT le dialogue entre... dans la famille ↑
232	PrS7Am	madame madame madame ↑
233	PrS7As	madame madame ↑ parler
234	PrS7M	ON LEVE la main + entre les enfants et les parents ↑
235	PrS7As	<u>madame madame</u>
236	PrS7As	<u>Madame ++ comprendre</u>
237	PrS7M	<u>ça aide à se comprendre + à mieux comprendre xxx</u>
238	PrS7Am	++ communiquer
239	PrS7M	A24 ↑↑ A22 je n'ai pas entendu ++ à + mieux + se communiquer + d'accord + bravo + deuxième question
240	PrS7Am	madame madame madame madame
241	PrS7Am	بيحللو المشاكل à résoudre les problèmes xx
242	PrS7M	à résoudre les problèmes de la famille

20mn : 00 sec

243 PrS7M très bien ++Georgio + tu as une autre réponse ↑ oui ↑

244	PrS7A20	il n'existe un dialogue entre le père et ses enfants
245	PrS7M	il n'existe pas + un dialogue
246	PrS7M	comment vous avez su <u>qu'il n'existe pas un dialogue</u> ↑
247	PrS7As	<u>xxx</u>
248	PrS7M	يلا allez-y + يلا allez-y + يلا allez-y + vous avez répondu ensemble + oui ↑
249	PrS7Am	il ne parle pas à ses enfants
250	PrS7M	comment tu as su + qu'il ne parle pas ↑
251	PrS7Am	<u>xxx</u>
252	PrS7M	<u>il utilise...</u>
253	PrS7As	<u>Le siffle</u> ↑
254	PrS7Am	Madame↑ _ بالإشارة avec des gestes et des mimiques
255	PrS7Am	<u>xxx</u>
256	PrS7M	pour quoi: FAIRE ↑ + pour quoi: FAIRE ↑
257	PrS7As	<u>xxx</u>
258	PrS7M	<u>pour</u> ↑
259	PrS7Am	<u>pour les appeler</u>
260	PrS7M	pour les appeler + voyons + donc même pas les pré-noms + il ne les appelle pas par <u>leurs prénoms</u>
261	PrS7Am	<u>madame xxx</u>
262	PrS7M	<u>xxx les siffler</u>
263	PrS7As	<u>xxx</u>
264	PrS7M	oui + a chacun ALORS + il y a un ↑
265	PrS7Am	un siffle
266	PrS7M	un certain mot + un certain siffle ++ bon +troisièmement Julie ↑+
267	PrS7A14	quel instrument + utilise-t-il + pour + se + co-mmuni-quer ↑ ++ <u>le sifflet</u>
268	PrS7Am	<u>le sifflet</u>
269	PrS7M	le + sifflet + TRES bien + allez-y Alex ↑ ++ cinquième question ++ c'est la question la plus... que tu as trouvée <u>difficile</u>
270	PrS7A3	<u>oui</u>
272	PrS7M	<u>bon</u> + quand même + TU VAS nous li:re la question ↑ +
273	PrS7A3	quelle punition reçoit la petite fille désobéissante ↑
274	PrS7M	<u>oui: + la petite fille est DESO-BEISSANTE + la dernière ++ oui</u>
275	PrS7Am	<u>xxx</u>
276	PrS7M	<u>c'est que + elle n'a pas voulu se mettre</u> par ordre + comme TOUS + tous ses frères ou sœurs + ALORS
277	PrS7Am	quelle punition xxx
278	PrS7M	quelle punition ↑
279	PrS7Am	<u>xxx</u>
280	PrS7Am	<u>madame xxx</u>
281	PrS7M	<u>oui</u> ↑
282	PrS7Am	<u>madame Eh</u>
283	PrS7M	OUI ↑
284	PrS7Am	جنرا il l'a toisée
285	PrS7Am	madame xxx
286	PrS7M	oui:
287	PrS7Am	جنر il l'a toisée
288	PrS7M	oui: ++ le père alors l'a ↑ + toisée + oui:
289	PrS7Am	<u>madame</u>
290	PrS7M	<u>+ et qu'est-ce qu'il a fait encore</u> ↑
291	PrS7Am	il a sifflé
292	PrS7M	il a... + il a sifflé de nouveau: ↑ + pour FAIRE ↑
293	PrS7Am	xxx
294	PrS7M	les PAS ++ les PAS qu'elle va faire +++ qui montrent QUOI ces PAS ↑
295	PrS7Am	xxx
296	PrS7Am	مشية العسكري la démarche assurée du militaire

297	PrS7Am	bon + mais ça montre QUOI ↑
298	PrS7Am	الإحترام le respect
299	PrS7M	OUI : + TRES BIEN Thomas + ça montre ↑
300	PrS7Af	respect
301	PrS7M	le respect
302	PrS7As	le respect
303	PrS7M	le respect + l'obéissance + oui:
304	PrS7As	xxx
305	PrS7M	donc + elle a re-pis les PAS: ++ qu'elle fallait faire + avant + oui ↑ + donc + c'était la ↑+ punition si vous voulez + et est-ce que vous avez remarqué l'expression du visa:ge <u>de la FILLE</u> ↑
306	PrS7As	oui:
307	PrS7Am	<u>elle est très fâchée xxx</u>
308	PrS7As	<u>xxx</u>
309	PrS7M	<u>elle est très ↑ + fâchée</u> en colère
310	PrS7Am	<u>xxx madame xxx</u>
311	PrS7M	et qu'est-ce qu'elle a fait ENCORE ↑
312	PrS7Am	<u>xxx</u>
313	PrS7Am	<u>xxx</u>
314	PrS7Am	<u>fâchée</u>
315	PrS7Am	عصبت elle s'est énervée
316	PrS7As	<u>xxx</u>
317	PrS7M	<u>elle était FACHEE ++</u>
318	PrS7Am	<u>xxx</u>
319	PrS7M	elle a FONCÉ ses sourcils + TRES BIEN ++ elle a regardé... + comment elle a regardé son FRERE ↑
320	PrS7As	<u>avec xxx</u>
321	PrS7Am	<u>féro-cité</u>
322	PrS7As	<u>avec féro-cité</u>
323	PrS7Am	<u>avec féro-ci-té xxx</u>
324	PrS7M	avec féro-cité +++ avec DEDAIN + aussi + si vous voulez + comme SI l'expression + le regard DES YEUX montrent QUOI ↑
325	PrS7Am	Elle est fâché
326	PrS7Am	<u>elle veut xxx</u>
327	PrS7Am	<u>elle veut le tuer</u>
328	PrS7M	elle veut le tuer + D'ACCORD + quoi ENCORE ↑
329	PrS7Am	<u>madame madame</u>
330	PrS7Am	<u>xxx</u>
331	PrS7Am	<u>madame</u>
332	PrS7M	autre que la colère xxx quoi ↑ + xxx
333	PrS7Am	<u>xxx</u>
334	PrS7M	la tristesse + ++ encore ↑ + un mot ↑
335	PrS7Am	بينو إنو ما عم يفهموا فيا ils font semblant qu'ils ne sont pas au courant de ce qui se passé
336	PrS7Am	xxx
337	PrS7M	non + moi je veux SAVOIR + ce que la fille pense de son PERE
338	PrS7As	<u>xxx</u>
339	PrS7Am	<u>madame madame madame</u>
340	PrS7Am	<u>madame</u>
341	PrS7Am	<u>madame xxx</u>
342	PrS7Am	<u>madame</u>
343	PrS7Am	xxx
344	PrS7M	oui ↑ + en français ↑
345	PrS7Am	déteste
346	PrS7Am	elle le déteste

398	PrS7Am	xxx
399	PrS7Am	Appeler les enfants par siffler
400	PrS7As	<u>xxx</u>
401	PrS7M	Léa allez-y + لا allez-y
402	PrS7A9	Elle n'accepte pas comme ça↑
403	PrS7M	donc elle n'accepte pas qu'elle soit traitée de la même ↑
404	PrS7As	<u>façon</u>
405	PrS7M	<u>façon</u>
406	PrS7Am	madame xxx se comporte + elle n'a défendu xxx le père appelle ses enfants comme ++ un troupeau de moutons
407	PrS7M	comme un troupeau de moutons
408	PrS7Am	<u>madame xxx</u>
409	PrS7M	و! d'accord + il a été dérangé
410	PrS7As	xxx
411	PrS7M	xxx de la même façon
412	PrS7Am	<u>xxx</u>
413	PrS7Am	<u>madame</u>
414	PrS7As	<u>xxx</u>
415	PrS7M	<u>xxx</u> elle a dit excuse-moi + oui A20 ↑
416	PrS7A20	mmm
417	PrS7Am	madame ↑ ++ madame ↑
418	PrS7M	xxx il mène une vie CA:LME + sans bruit + xxx +++ oui A17 ↑
419	PrS7A17	elle est fâchée à l'idée... + elle est fâchée à l'idée de savoir que... que le père xxx ne traite pas bien ses enfants
420	PrS7M	A3 ↑ + qu'est-ce que tu peux ajouter ↑
421	PrS7A3	xxx le père xxx il peut xxx la jeune femme xxx a trouvé inacceptable comment il est avec ses enfants +++ elle↑++
422	PrS7M	la jeune femme + oui↑
423	PrS7A3	gênée de son comportement +++ et il traite ses enfants ↑
424	PrS7M	comment il traite ses enfants
425	PrS7A3	avec méchanceté
426	PrS7	avec CRUAUTE et tout ça + avec AUTORITE ++ DONC + cela n'intéresse pas la jeune ↑ ++ <u>femme</u>
427	PrS7A3	<u>femme</u>
428	PrS7M	c'est TRES BIEN
429	PrS7Am	xxx + يعني c'est-à-dire
430	PrS7M	elle est contre... elle est contre son comportement + comme tout cela + d'accord ++ bon + vous voulez ajouter quelque chose ↑ + donner votre avis à propos de ce PERE ↑
431	PrS7As	Non

Activité 4 27mn : 10 sec

432	PrS7M	Est-ce que vos parents se comportent avec vous ↑
433	PrS7As	لا NON xxx
434	PrS7Am	<u>non</u>
435	PrS7Am	<u>madame</u>
436	PrS7M	طيب alors existe-t-il une COMPRÉHENSION ++ une BONNE relation entre vous et vos PARENTS ↑
437	PrS7As	oui:
438	PrS7Am	xxx
439	PrS7As	(Rires)
440	PrS7M	tu dis + tu + à tes parents ↑
441	PrS7Am	<u>madame أنا moi xxx</u>

442	PrS7Am	<u>madame</u> أنا moi xxx
443	PrS7As	<u>xxx</u>
444	PrS7Af	j'aime mes parents
445	PrS7Am	pas problèmes
446	PrS7As	<u>xxx</u> (Les apprenants parlent en même temps à voix haute)
447	PrS7Am	<u>madame xxx</u>
448	PrS7M	<u>obéissance +++ bon</u>
449	PrS7As	<u>xxx</u>
450	PrS7M	<u>bon ++</u> Sarkis voulait dire quelque chose + oui ↑
451	PrS7A11	madame مافى شي بخبي عنن je dis tout à mes parents xxx
452	PrS7M	c'est-à-dire يعني + toi + tu encourages tes ami:s + à être FRANCS + à tout DIRE + à leurs PARENTS ↑
453	PrS7Am	<u>madame</u>
454	PrS7M	<u>xxx joue le rôle</u> + pas seulement de parents + <u>mais aussi des amis xxx</u>
455	PrS7As	<u>xxx</u>
456	PrS7Am	<u>madame xxx</u>
457	PrS7Am	<u>madame xxx</u> nous sommes des amis
458	PrS7As	<u>xxx</u>
459	PrS7M	xxx bien ++ toujours il y a xxx le respect
460	PrS7A11	xxx
461	PrS7M	il y a toujours la limite + c'est le RES-PECT + bravo
462	PrS7A11	xxx
463	PrS7M	BRAVO + c'est TRES bien ++ Anthony ↑ + tu veux dire quelque chose ↑
464	PrS7A25	xxx
465	PrS7As	xxx
466	PrS7M	xxx tout le monde entend + celui qui n'entend pas...
467	PrS7Am	xxx
468	PrS7M	Thomas ↑ xxx
469	PrS7Am	madame xxx احكي شغله je veux dire une chose xxx
470	PrS7Am	xxx
472	PrS7As	xxx
473	PrS7M	ALORS ↑ + pas de commentaires Tony ↑ +++ oui Anthony ↑
474	PrS7A25	je souhaitais + que les amis + xxx sur ses parents + pour que les parents s'informent xxx sachent tout
475	PrS7M	SACHANT xxx
476	PrS7Am	saturés
477	PrS7A25	بيحاولو من جديد ils tentent de nouveau xxx
478	PrS7M	les parents alors xxx
479	PrS7As	xxx
480	PrS7Am	بس mais madame ↑ xxx (beaucoup de bruit)
481	PrS7M	Andy ↑ + Andy ↑ + يلا allez-y + tu veux xxx
482	PrS7As	xxx
483	PrS7M	hey ↑ hey ↑ hey ↑ ++ bon +++ vous avez xxx
484	PrS7As	xxx
485	PrS7Am	<u>madame xxx</u>
486	PrS7As	<u>xxx</u>
487	PrS7Am	<u>madame xxx</u>
488	PrS7As	<u>xxx</u>
489	PrS7Am	madame
490	PrS7M	ok +++ c'est TRES bien
491	PrS7Am	اويه oui madame عنجد vraiment xxx
492	PrS7Am	xxx
493	PrS7M	xxx
494	PrS7Am	madame أنا أكثر شي moi le plus xxx

533	PrS7M	venez ↑ + Jessica↑
533	PrS7Am	madame xxx <u>madame أنا moi أنا moi</u>
534	PrS7M	<u>toi tu vas jouer le rôle de la NOURRICE</u>
535	PrS7As	xxx
536	PrS7Am	je peux écrire au tableau ↑ xxx
537	PrS7As	<u>xxx</u>
538	PrS7M	<u>on écoute xxx</u>
539	PrS7As	<u>xxx</u>
540	PrS7Am	<u>c'est-à-dire ici xxx</u>
541	PrS7As	madame xxx
542	PrS7M	cinq filles + 2 garçons + n'est-ce pas ↑ شتشتت silence <i>(l'enseignante applaudit pour faire signe aux élèves de ne pas faire du bruit)</i> <u>ALORS</u>
543	PrS7As	<u>xxx</u>
544	PrS7M	<u>ALORS ++ Julie tu es la nourrice</u> n'est-ce pas ↑ ++ vous ALLEZ IMAGINER manant
545	PrS7Am	madame xxx
546	PrS7As	xxx
547	PrS7M	Georgio ↑ + Anthony ↑ Andy ↑ + on va ECOUTER +++ خلاص ça suffit
548	PrS7Am	madame xxx
549	PrS7As	xxx
550	PrS7Am	Tony ↑ xxx
551	PrS7M	ALORS +++ Juli:e ↑ ++ tu vas commencer s'il te plait ↑
552	PrS7As	xxx
553	PrS7M	Boutros et Alex ↑ +++ allez-y
554	PrS7As	xxx <i>(Rires)</i>
555	PrS7Am	xxx quand tu devais aller ↑
556	PrS7Am	à quelle heure ↑
557	PrS7Am	<i>(Rires)</i>
558	PrS7Am	six heures et demi
559	PrS7Am	sept heures et demi
560	PrS7Am	six heures et demi
561	PrS7M	bon + je vais préparer un peu la scène +++ la NOURRI:CE + elle vient NOUVELLEMENT à la maison: + elle n'a pas encore fait la CONNAISSANCE + oui: + des enfants ++ elle a seulement fait la connaissance xxx la FAÇON du PERE + bon ++ mets-toi à sa place ++ tu es la NOURRICE + tu viens ELEVER des enfants + ils n'ont pas de MERE + alors + imagine <u>un peu ++ Eh + fais le dialogue</u>
562	PrS7Am	<u>madame أنا خليني أنا laissez moi jouer ce rôle</u>
563	PrS7As	xxx
564	PrS7A14	elle... elle...elle a connu xxx
565	PrS7M	لا non ++ شتشتتت silence ++ allez-y

35 mn : 00 sec

566	PrS7A14	je peux voyager par...
567	PrS7M	tu peux hausser ta voix Julie ↑
568	PrS7A14	je peux apprendre... xxx
569	PrS7Am	Rita Maatouk
570	PrS7As	<i>(Rires)</i>
572	PrS7M	TRAVAIL SERIEUX ++ allez-y
573	PrS7Am	nous y serons tous présents
574	PrS7As	xxx <i>(Rires)</i> xxx
575	PrS7M	les PRE-NOMS ++ allez-y
576	PrS7Am	Rita

577	PrS7Am	Thomas
578	PrS7Am	Eh...
579	PrS7As	(Rires)
580	PrS7M	xxx le
581	PrS7As	xxx (Rires)
582	PrS7Am	سالوا demandez-lui xxx
583	PrS7M	<u>xxx</u>
584	PrS7As	<u>xxx</u>
585	PrS7Am	comment tu t'appelles ↑
586	PrS7As	(Rires)
587	PrS7M	elle n'a pas entendu la question
588	PrS7As	xxx (Rires)
589	PrS7Am	douze ans
590	PrS7As	xxx
591	PrS7M	vous ne prenez pas au sérieux la SCENE
592	PrS7Am	<u>madame</u> ↑ xxx
593	PrS7As	<u>xxx</u>
594	PrS7M	<u>xxx</u>
595	PrS7As	<u>xxx</u>
596	PrS7M	<u>xxx</u> يلا allez-y يلا allez-y يلا allez-y
597	PrS7Am	quel âge vous avez ?
598	PrS7Am	douze ans
599	PrS7Am	treize ans
600	PrS7Am	cinq ans
601	PrS7As	<u>xxx (Rires) xxx</u>
602	PrS7M	16 ans
603	PrS7Am	comment tu t'appelles ↑
604	PrS7As	7 ans
605	PrS7Am	comment tu t'appelles ↑
606	PrS7Am	Xxx NOURRICE↑
607	PrS7Am	quel est ton nom +++ tu es marié ↑
608	PrS7As	(Rires) xxx
609	PrS7Am	quel est ton âge ↑
610	PrS7M	Julie tu ne vas pas le parler un peur comment tu vas xxx comment tu vas xxx ++ tu n'as pas un plan de travail
611	PrS7As	xxx
612	PrS7Am	je peux être ↑
613	PrS7Am	madame نحنا فينا est-ce que nous pouvons xxx
614	PrS7Am	بتعرفي تمتلي منيح tu sais très bien jouer des scènes ↑ xxx
615	PrS7M	tu peux prendre sa place ↑
616	PrS7As	xxx madame madame madame ↑
617	PrS7M	xxx prends sa place ↑
618	PrS7As	xxx (<i>beaucoup de bruit et d'agitation</i>)
619	PrS7M	xxx
620	PrS7As	madame madame ↑ xxx
621	PrS7M	Pamela + prends sa place ↑
622	PrS7As	<u>xxx</u>
623	PrS7Am	<u>madame xxx</u> FAIS TOI LA NOURRICE↑
624	PrS7M	<u>madame xxx</u>
625	PrS7As	<u>xxx</u> (<i>beaucoup de bruit et d'agitation</i>)
626	PrS7M	Helena + chers enfants ↑ ++ je m'adresse à vous chers enfants ↑++
627	PrS7Am	chère madame
628	PrS7M	Bon + moi + je xxx + je xxx + au contraire + je voudrais bien qu'on soit des amis + qu'on se COMPRENNE + et toujours + qu'on RES-PECTE ++ qu'on SE RES-PECTE ++ êtes-vous d'accord avec moi ↑

629	PrS7Am	<u>oui:</u>
630	PrS7As	<u>xxx (Rires)</u>
631	PrS7M	<u>xxx malgré ça xxx</u>
632	PrS7As	<u>xxx (Rires)</u>
633	PrS7As	<u>xxx</u>
634	PrS7M	<u>alors + tu dois mettre cela en tête + ton père t'aime ++ pour cela xxx ++ c'est une bonne civilité</u>
635	PrS7Am	<u>madame madame xxx</u>
636	PrS7As	<u>xxx</u>
637	PrS7Am	<u>madame ++ madame</u>
638	PrS7As	<u>xxx</u> <i>(beaucoup de bruit et d'agitation) / (la cloche sonne)</i>

*Clôture de la séance
38 mn : 29 sec*

Les apprenants, entendant la sonnerie e la cloche, se préparent pour sortir en descendant les gradins tout en mentionnant à leur enseignante que la cloche a sonné. Elle leur a demandé de sortir en ordre, puisque dans cette salle les places sont ordonnées selon l'ordre alphabétique.

639	PrS7M	xxx + شتشتشتت silence +++ شتشتشتت silence +++ <u>on peut ranger + s'il te plait</u>
640	PrS7As	<u>xxx</u>
641	PrS7M	xxx <u>on va SORTIR + par ordre</u>
642	PrS7As	<u>xxx</u>

ANNEXE 5 CORPUS 5 : Les 10 fiches langagières des apprenants de l'école publique

Fiche langagière 1 : PuFA1

La biographie langagière

Nom : PuFA1 ..origine : ville/ village : سراة

Nationalité : Libanais

Profession du père : قبطي ماسون

Langues parlées ou comprises par le père : قرأ و يكتب في العربية Il lit et écrit en arabe

Profession de la mère : مراة في البيت mère au foyer

Langues parlées ou comprises par la mère : قرأ و يكتب في العربية Elle lit et écrit en arabe

1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Qui	non
Arabe libanais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabe littéral	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'anglais	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Autres ...	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

2. Les langues apprises à l'école :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
<u>Depuis la 1^{ère} année à l'école</u> L'arabe	<u>من السنة الأولى</u>	
français	<u>من السنة الأولى</u>	
anglais	<u>من السنة الأولى</u> <u>cette année</u>	

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour. Pourquoi ??
Le français car j'aime اللغة الفرنسية
cette langue

4. Quelles langues j'utilise et dans quelles situations à part ma langue maternelle (le libanais)

	Arabe littéral	français	anglais	Autres langues
Avec qui (famille, amis, professeurs)	<u>مع العائلة</u> <u>avec l'enseignant</u>	<u>مع المعلم</u> <u>avec l'enseignant</u>	<u>مع المعلمة</u> <u>avec l'enseignante</u>	<u>مع</u>
Où (chez moi, village, vacances, clubs, voyage, école, cours de récréation)	<u>في البيت</u> <u>à l'école et au village</u>	<u>في البيت</u> <u>à l'école</u>	<u>في البيت</u> <u>à l'école</u>	

Pu F A1

	durant les prières	durant les cours de français		
Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion,	أثناء الصلاة	أثناء الدروس	أثناء الدروس	أثناء الدروس
Comment (par courrier, chats, internet, en écoutant la musique, regardant les films, lisant des journaux	أثناء مشاهدة الأفلام، قراءة الصحف، الاستماع للموسيقى العربية	أثناء الدروس	أثناء الدروس	أثناء الدروس
Pourquoi (objectifs)				

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue
- Imiter un accent
- Passer d'une langue à une autre
- Comparer les mots et les expressions dans deux langues ou plus
- Découvrir d'autres façons de vivre
- Comprendre un texte, un film, une chanson
- Participer à des discussions, à des débats
- Ecrire dans une autre langue

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

- Préparer et faire des voyages
- Entretenir une correspondance
- Participer à des activités internationales
- Organiser des événements en utilisant une langue étrangère

Fiche langagière 2 : PuFA9

La biographie langagière

Nom : PuFA9 origine : ville/ village : Marjayta
 Nationalité : Libanaise
 Profession du père : عسكري militaire
 Langues parlées ou comprises par le père : عربي L'arabe
 Profession de la mère : مربية mère au foyer
 Langues parlées ou comprises par la mère : عربي فرنسي arabe - français

1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Oui	non
Arabe libanais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabe littéral	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'anglais	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Autres ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Les langues apprises à l'école :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
L'arabe	<u>depuis la 1^{ère} année</u>	<u>من اول سنة</u>
français	<u>depuis la 1^{ère} année à l'école</u>	<u>من اول سنة</u>
anglais	<u>depuis la 1^{ère} année</u>	<u>من اول سنة</u>

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour. Pourquoi ??
anglais car pour se grand je parle anglais

4. Quelles langues j'utilise et dans quelles situations à part ma langue maternelle (le libanais)

	Arabe littéral	français	anglais	Autres langues
Avec qui (famille, amis, professeurs ...)	<u>المعلم</u> Professeur	<u>المعلمة</u> enseignante	<u>المعلمة</u> enseignante	
Où (chez moi, village, vacances, clubs, voyage, école, cours de récréation)	<u>المدرسة</u> L'école	<u>المدرسة</u> école	<u>المدرسة</u> école	

PuFAg

durant le cours d'arabe

Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion,	أثناء درسي	أثناء فونسي		
Comment (par courrier, chats, internet, en écoutant la musique, regardant les films, lisant des journaux	أثناء فضي <i>chansons en arabe littéral</i>	أثناء <i>chansons</i>	<i>durant le cours de français</i>	
Pourquoi (objectifs)				

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue
- Imiter un accent
- Passer d'une langue à une autre
- Comparer les mots et les expressions dans deux langues ou plus
- Découvrir d'autres façons de vivre
- Comprendre un texte, un film, une chanson
- Participer à des discussions, à des débats
- Écrire dans une autre langue

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

- Préparer et faire des voyages ✓
- Entretenir une correspondance ✓
- Participer à des activités internationales
- Organiser des événements en utilisant une langue étrangère ✓

Fiche langagière 3 : PuFA12

La biographie langagière

Nom : Pu FA12 origine : ville/ village : Misak - Nbi youcha

Nationalité : Libanais

Profession du père : Le commerce

Langues parlées ou comprises par le père : L'arabe

Profession de la mère : mère au foyer

Langues parlées ou comprises par la mère : L'arabe - le français

1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Oui	non
Arabe libanais	<input checked="" type="checkbox"/>	
Arabe littéral	<input checked="" type="checkbox"/>	
Le français	<input checked="" type="checkbox"/>	
L'anglais		<input checked="" type="checkbox"/> Non
Autres ...	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Non

2. Les langues apprises à l'école :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
L'arabe	<u>à partir de 4 ans</u>	
français	<u>à partir de 4 ans</u>	
anglais		<u>des la classe d'EB4</u>

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour. Pourquoi ??
L'allemand car je veux voyager en Allemagne pour voir l'équipe de football

4. Quelles langues j'utilise et dans quelles situations à part ma langue maternelle (le libanais)

	Arabe littéral	français	anglais	Autres langues
Avec qui (famille, amis, professeurs ...)	<u>avec l'enseignante</u>	<u>L'enseignante</u>	<u>L'enseignante</u>	<u>de football</u>
Ou (chez moi, village, vacances, clubs, voyage, école, cours de récréation)	<u>L'école</u>	<u>L'école</u>	<u>L'école</u>	

Pu FA12

cours d'arabe

Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion,	<i>كافة القرية</i>	<i>الزني</i>	<i>أقارب</i>
Comment (par courrier, chats, internet, en écoutant la musique, regardant les films, lisant des journaux	<i>أقارب</i> <i>عربي</i> <i>chansons en arabe</i>	<i>français</i>	<i>chansons en arabe littéral</i>
Pourquoi (objectifs)			

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)
<i>الأردن</i>	<i>2011-2012</i>	<i>3 أشهر</i>	<i>عربي</i>

Amman

3 mois

Arabe

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue
- Imiter un accent
- Passer d'une langue à une autre
- Comparer les mots et les expressions dans deux langues ou plus
- Découvrir d'autres façons de vivre
- Comprendre un texte, un film, une chanson
- Participer à des discussions, à des débats
- Ecrire dans une autre langue

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

- Préparer et faire des voyages
- Entretenir une correspondance
- Participer à des activités internationales
- Organiser des événements en utilisant une langue étrangère

Fiche langagière 4 : PuFA13

La biographie langagière

Nom : Pu FA13 origine : ville/ village : Marakhta

Nationalité : libanaise

Profession du père : استاذ عسكري militaire à la retraite

Langues parlées ou comprises par le père : Arabe عربي

Profession de la mère : مربية mère au foyer

Langues parlées ou comprises par la mère : Français عربي arabe

1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Oui	non
Arabe libanais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabe littéral	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'anglais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres ...	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

2. Les langues apprises à l'école :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
L'arabe	<u>12 années à l'école</u> <u>عربي</u>	
français	<u>" " "</u> <u>"</u> <u>عربي</u>	
anglais	<u>cette année</u> <u>في السنة</u>	

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour. Pourquoi ??

J'aimerais bien apprendre un jour est l'anglais
Pour voyager à un pays anglais

4. Quelles langues j'utilise et dans quelles situations à part ma langue maternelle (le libanais)

	Arabe littéral	français	anglais	Autres langues
Avec qui (famille, amis, professeurs ...)	<u>عربي</u> <u>Enseignant</u> <u>frère</u>	<u>عربي</u> <u>enseignants</u>	<u>عربي</u> <u>معلمة</u> <u>Oncle</u> <u>عربي</u>	
Où (chez moi, village, vacances, clubs, voyage, école, cours de récréation)	<u>dans mon</u> <u>village</u> <u>l'école</u>	<u>l'école</u>	<u>l'école</u>	

Pu FA13

Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion,	أساس العربي cours d'arabe	أساس الفرنسي cours de français	أساس الانجليزي cours
Comment (par courrier, chats, internet, en écoutant la musique, regardant les films, lisant des journaux	أغاني Chansons	أغاني Chansons	أغاني Chansons
Pourquoi (objectifs)			

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)
Suède	2012	1 an	Arabe

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue
- Imiter un accent
- Passer d'une langue à une autre
- Comparer les mots et les expressions dans deux langues ou plus
- Découvrir d'autres façons de vivre
- Comprendre un texte, un film, une chanson
- Participer à des discussions, à des débats
- Ecrire dans une autre langue

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

- Préparer et faire des voyages
- Entretenir une correspondance
- Participer à des activités internationales
- Organiser des événements en utilisant une langue étrangère

Fiche langagière 5 : PuFA14

La biographie langagière

Nom : Pu FA14 origine : ville/ village : البيروت
Nationalité : Libanaise
Profession du père : Chauffeur de Camion
Langues parlées ou comprises par le père : Arabe et Français
Profession de la mère : mère au foyer
Langues parlées ou comprises par la mère : Anglais et Arabe

1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Oui	non
Arabe libanais	X	
Arabe littéral	X	
Le français	X	
L'anglais	X	X
Autres ...		

2. Les langues apprises à l'école :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
L'arabe	<u>1^{ère} année d'école</u>	
français	<u>" " "</u>	
anglais	<u>cette année</u>	

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour. Pourquoi ??
La langue turque car je vais voyager un jour pr se promener

4. Quelles langues j'utilise et dans quelles situations à part ma langue maternelle (le libanais) travailler

	Arabe littéral	français	anglais	Autres langues
Avec qui (famille, amis, professeurs)	<u>مع العائلة مع الشيخ</u>	<u>avec ma mère + enseignante</u>	<u>مع ابنتي مع فاني</u>	<u>avec l'enseignante avec ma tante et mon oncle</u>
Où (chez moi, village, vacances, clubs, voyage, école, cours de récréation)	<u>à l'école et au village</u>	<u>à la maison</u>	<u>à la maison</u>	

Pu F A14

Cours d'arabe
Cours ?

Cours de français
un peu à la maison

Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion, ...)	الحياة اليومية المناسبات	الحياة اليومية المناسبات	الحياة اليومية المناسبات	Les cours d'anglais et un peu à la maison
Comment (par courrier, chats, internet, en écoutant la musique, regardant les films, lisant des journaux)	التلفون Chansons			
Pourquoi (objectifs)				

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)
سوريا	2010	شهرين	العربية

Syrie

2 mois

L'arabe

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue
- Imiter un accent
- Passer d'une langue à une autre
- Comparer les mots et les expressions dans deux langues ou plus
- Découvrir d'autres façons de vivre
- Comprendre un texte, un film, une chanson
- Participer à des discussions, à des débats
- Ecrire dans une autre langue

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

- Préparer et faire des voyages
- Entretenir une correspondance
- Participer à des activités internationales
- Organiser des événements en utilisant une langue étrangère

Fiche langagière 6 : PuFA15

La biographie langagière

Nom : PuFA15 origine : ville/ village : Tripoli ^{libanaise}

Nationalité : Libanais ^{لبناني}

Profession du père : Couturier ^{فياط}

Langues parlées ou comprises par le père : Arabe ^{عربي}

Profession de la mère : mère au foyer ^{مراة بيت}

Langues parlées ou comprises par la mère : Arabe - français ^{عربي و فرنسي}

1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Oui	non
Arabe libanais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabe littéral	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'anglais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres ...		

2. Les langues apprises à l'école :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
L'arabe	<u>de la 1^{re} année à</u> ^{من اول سنة مدرسة}	
français	<u>à l'école</u> ^{من اول سنة مدرسة}	
anglais	<u>depuis la classe EB4</u> ^{من صف الرابع}	

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour. Pourquoi ??

Anglais car si j'étais en Australie ^{انكليز لان انا اريد ان اذهب الى استراليا}

4. Quelles langues j'utilise et dans quelles situations à part ma langue maternelle (le libanais)

	Arabe littéral	français	anglais	Autres langues
Avec qui (famille, amis, professeurs)	<u>avec le professeur et le Cheick</u> ^{مع المعلم الشيخ}	<u>à l'école</u> ^{مدرسة}	<u>à l'école enseignant</u> ^{مدرسة}	
Où (chez moi, village, vacances, clubs, voyage, école, cours de récréation)	<u>à l'école et mon copain</u> ^{مدرسة و رفيقي}	<u>à l'école</u> ^{مدرسة}	<u>à l'école</u> ^{مدرسة}	

PuFA15

L'heure de prière

Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion,	صلاة الصلاة	ساعة ساعة ساعة cours de français		
Comment (par courrier, chats, internet, en écoutant la musique, regardant les films, lisant des journaux	أغاني Chansons	أغاني فرنسي Chansons françaises		
Pourquoi (objectifs)				

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue
- Imiter un accent
- Passer d'une langue à une autre
- Comparer les mots et les expressions dans deux langues ou plus
- Découvrir d'autres façons de vivre
- Comprendre un texte, un film, une chanson
- Participer à des discussions, à des débats
- Ecrire dans une autre langue

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

- Préparer et faire des voyages نعم *Oui*
- Entretenir une correspondance
- Participer à des activités internationales نعم *Oui*
- Organiser des événements en utilisant une langue étrangère

Fiche langagière 7 : PuFA16

La biographie langagière

Nom : PuFA16 origine : ville/ village : Mar Kaptā

Nationalité : Libanaise

Profession du père : Directeur d'école

Langues parlées ou comprises par le père : français - arabe

Profession de la mère : mère au foyer

Langues parlées ou comprises par la mère : arabe - français

1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Oui	non
Arabe libanais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabe littéral	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'anglais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres ...	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

2. Les langues apprises à l'école :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
L'arabe	<u>dès la 1^{ère} année scolaire</u>	
français	<u>"</u>	
anglais	<u>cette année</u>	

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour. Pourquoi ??

English pour parler l'anglais

4. Quelles langues j'utilise et dans quelles situations à part ma langue maternelle (le libanais)

	Arabe littéral	français	anglais	Autres langues
Avec qui (famille, amis, professeurs ...)	<u>avec la maîtresse</u>	<u>avec la maîtresse</u>	<u>avec la maîtresse</u>	
Où (chez moi, village, vacances, clubs, voyage, école, cours de récréation)	<u>dans l'école</u>	<u>dans l'école</u>	<u>dans l'école et avec ma sœur dans l'école</u>	

PuFA16

Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion,	dans l'heure de l'arabe	dans l'heure de Français		
Comment (par courrier, chats, internet, en écoutant la musique, regardant les films, lisant des journaux	في البيت Chansons françaises	في البيت Chansons françaises		
Pourquoi (objectifs)				

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)
سوريا		يوم	

Syrie

un jour

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue
- Imiter un accent
- Passer d'une langue à une autre
- Comparer les mots et les expressions dans deux langues ou plus
- Découvrir d'autres façons de vivre
- Comprendre un texte, un film, une chanson
- Participer à des discussions, à des débats
- Ecrire dans une autre langue

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

- Préparer et faire des voyages
- Entretenir une correspondance
- Participer à des activités internationales
- Organiser des événements en utilisant une langue étrangère

Fiche langagière 8 : PuFA17

La biographie langagière

Nom : PuFA17 origine : ville/ village : Al-Higie Al-hlate

Nationalité : Libanais

Profession du père : carrossier

Langues parlées ou comprises par le père : ARAB

Profession de la mère : mère au foyer

Langues parlées ou comprises par la mère : ARAB

1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Oui	non
Arabe libanais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabe littéral	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'anglais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Les langues apprises à l'école :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
L'arabe	<u>à la première année à l'école</u>	
français	<u>à la première année à l'école</u>	
anglais	<u>c'est la première année</u>	

Parce que, peut être, je voyagerai une fois dans ce pays et parler avec les gens et les comprendre

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour. Pourquoi ??
Tous les langues, tout le monde parle et j'ai envie d'apprendre

4. Quelles langues j'utilise et dans quelles situations à part ma langue maternelle (le libanais)

	Arabe littéral	français	anglais	Autres langues
Avec qui (famille, amis, professeurs ...)	<u>professeurs</u> <u>Cheick</u>	<u>professeurs</u>	<u>professeur</u>	
Ou (chez moi, village, vacances, clubs, voyage, école, cours de récréation)	<u>chez moi</u> <u>mon village</u> <u>à l'école</u>	<u>à l'école</u>	<u>à l'école</u>	

PuFA17

Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion,	dans l'heure arabe	dans l'heure française	dans l'heure de l'anglais	
Comment (par courrier, chats, internet, en écoutant la musique, regardant les films, lisant des journaux	Music.		Music.	
Pourquoi (objectifs)				

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue
- Imiter un accent
- Passer d'une langue à une autre
- Comparer les mots et les expressions dans deux langues ou plus
- Découvrir d'autres façons de vivre
- Comprendre un texte, un film, une chanson
- Participer à des discussions, à des débats
- Écrire dans une autre langue

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

- Préparer et faire des voyages
- Entretenir une correspondance ✓
- Participer à des activités internationales ✓
- Organiser des événements en utilisant une langue étrangère ✓

Fiche langagière 9 : PuFA19

La biographie langagière

Nom : ... Pu FA 19 ... origine : ville/ village : ... Adun E Pabbda

Nationalité : ... Libanaise ...

Profession du père : ... l'ia ouvrier dans le bâtiment

Langues parlées ou comprises par le père : ... Arabe

Profession de la mère : ... mère au foyer

Langues parlées ou comprises par la mère : ... Arabe et Français

1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Oui	non
Arabe libanais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabe littéral	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'anglais	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Autres ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Les langues apprises à l'école :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
L'arabe	<u>dès la première</u>	<u>à l'école</u>
français	<u>année scolaire</u>	<u>à l'école</u>
anglais	<u>cette année</u>	<u>à l'école</u>

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour. Pourquoi ??

Langue anglaise - pour parler de les autres pays

4. Quelles langues j'utilise et dans quelles situations à part ma langue maternelle (le libanais)

	Arabe littéral	français	anglais	Autres langues
Avec qui (famille, amis, professeurs ...)	<u>le père et le cheick</u>	<u>l'enseignante et ma copine</u>	<u>l'enseignante</u>	
Où (chez moi, village, vacances, clubs, voyage, école, cours de récréation)	<u>l'école le village</u>	<u>l'école</u>	<u>l'école</u>	

Pu FA 19

cours d'arabe
heures de prière

cours d'anglais

Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion,	عاشق الحراسا ساعة - ل	باجامات الحراسا Cours de français	ساعات الكلية	
Comment (par courrier, chats, internet, en écoutant la musique, regardant les films, lisant des journaux	آباني Chansons	آباني Chansons	الكلية	
Pourquoi (objectifs)				

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue
- Imiter un accent
- Passer d'une langue à une autre
- Comparer les mots et les expressions dans deux langues ou plus
- Découvrir d'autres façons de vivre
- Comprendre un texte, un film, une chanson
- Participer à des discussions, à des débats
- Ecrire dans une autre langue

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

- Préparer et faire des voyages *oui*
- Entretenir une correspondance *oui*
- Participer à des activités internationales *oui*
- Organiser des événements en utilisant une langue étrangère *oui*

Fiche langagière 10 : PuFA20

La biographie langagière

Nom : PuFA20 origine : ville/ village : Han Kayta
 Nationalité : libanaise
 Profession du père : استاذ retraite
 Langues parlées ou comprises par le père : عربي Arabe
 Profession de la mère : معلمة mère au foyer
 Langues parlées ou comprises par la mère : عربي français arabe

1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Oui	non
Arabe libanais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabe littéral	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'anglais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres ...	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

2. Les langues apprises à l'école :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
L'arabe <u>dès la 1^{ère} année</u>	<u>من اول سنة ١٩٥٥</u>	
français <u>" scolaire "</u>	<u>من اول سنة ١٩٥٥</u>	
anglais <u>cette année</u>	<u>هذه السنة</u>	

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour. Pourquoi ??
Tout d'abord je j'aime la langue.

4. Quelles langues j'utilise et dans quelles situations à part ma langue maternelle (le libanais)

	Arabe littéral	français	anglais	Autres langues
Avec qui (famille, amis, professeurs ...)	<u>professeurs</u>	<u>maîtresse</u>	<u>maîtresse</u>	<u>Amis</u>
Où (chez moi, village, vacances, clubs, voyage, école, cours de récréation)	<u>Village</u> <u>école</u>	<u>école</u>	<u>école</u>	<u>Village</u> <u>avec les amis</u>

Pu F. A 20

www.ijournal.com

Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion,	ساعة العربي Cours d'arabe	ساعة الفرنسي Cours de fr	ساعة انجليزي Cours d'anglais	
Comment (par courrier, chats, internet, en écoutant la musique, regardant les films, lisant des journaux	أغانيا Chansons	أغانيا Chansons	أغانيا Chansons	
Pourquoi (objectifs)				

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue
- Imiter un accent
- Passer d'une langue à une autre
- Comparer les mots et les expressions dans deux langues ou plus
- Découvrir d'autres façons de vivre
- Comprendre un texte, un film, une chanson
- Participer à des discussions, à des débats
- Ecrire dans une autre langue

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

- Préparer et faire des voyages
- Entretenir une correspondance
- Participer à des activités internationales
- Organiser des événements en utilisant une langue étrangère

ANNEXE 6 CORPUS 6 : Les 10 fiches langagières des apprenants de l'école privée

Fiche langagière 1: PrFA1

La biographie langagière

Nom : PrFA1 ..origine : ville/ village : Kfaryadi

Nationalité : Libanaise

Profession du père : 95 → ~~le père~~ Employé dans une entreprise

Langues parlées ou comprises par le père : Arabe

Profession de la mère : elle est ménagère

Langues parlées ou comprises par la mère : Arabe

1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Oui	non
Arabe libanais	X	
Arabe classique	X	
Le français	X	
L'anglais	X	
Autres ...		

2. Les langues apprises en classe :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
Ma première langue vivante	<u>Arabe P 91</u>	
Ma deuxième langue vivante	<u>P 91 → FBZ</u>	
Ma troisième langue vivante	<u>Français → FBZ</u> <u>Anglais</u>	

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour
Arabe, Anglais

4. Quelles langues j'utilise autre que la langue maternelle (le dialectal)

	Arabe classique	français	anglais	Autres langues
Avec qui	<u>Professeur de l'arabe</u>	<u>Professeur de Français</u>	<u>Professeur d'anglais</u>	
Ou (chez moi, village, vacances, clubs, voyage ..)				
Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion, ...)				

PrFA1

Comment (par courrier, chats, internet, en écoutant la musique, regardant les films, lisant des journaux				
Pourquoi (objectifs)		Pour apprendre	Pour apprendre	

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue
- Imiter un accent
- Passer d'une langue à une autre
- Comparer les mots et les expressions
- Découvrir d'autres façons de vivre
- Comprendre un texte, un film, une chanson
- Participer à des discussions, à des débats
- Ecrire dans une autre langue

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

- Préparer et faire des voyages
- Entretenir une correspondance
- Participer à des activités internationales
- Organiser des événements en utilisant une langue étrangère

Fiche langagière 2: PrFA2

La biographie langagière

Nom : PrFA2 ...origine : ville/ village : Kfarfa

Nationalité : Libanaise

Profession du père : est soi employé dans la sécurité générale

Langues parlées ou comprises par le père : Arabe, Anglais, peu le Français

Profession de la mère : Maitresse

Langues parlées ou comprises par la mère : Français, Arabe, peu Anglais

1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Oui	non
Arabe libanais	X	
Arabe classique	X	
Le français	X	
L'anglais	X	
Autres ...		X

2. Les langues apprises en classe :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
Ma première langue vivante	<u>Arabe P.S.T</u>	<u>de P.S.T à E.B.7/B</u>
Ma deuxième langue vivante	<u>Français P.S.T</u>	<u>de P.S.T à E.B.7/B</u>
Ma troisième langue vivante	<u>Anglais E.B.T</u>	<u>de E.B.4 à E.B.7</u>

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour
l'italien, le japonais, Portugaise

4. Quelles langues j'utilise autre que la langue maternelle (le dialectal)

	Arabe classique	français	anglais	Autres langues
Avec qui	<u>avec le prof d'arabe, et</u>	<u>avec le prof de français et ma tante</u>	<u>avec l'enseignante</u>	
Où (chez moi, village, vacances, clubs, voyage ...)	<u>à la maison</u>	<u>à l'école et à la maison</u>	<u>à l'école</u>	
Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion,...)	<u>classe</u>	<u>classe et à la maison</u>	<u>classe</u>	

P2FA2

Comment (par courrier, chats, internet, en écoutant la musique, regardant les films, lisant des journaux)	في الهبات Lors des Compositions	في الهبات في الهبات Lors des Compositions	في الهبات Lors des Compositions	
Pourquoi (objectifs)	للمرارة و للامانة pour le dialogue et	للمرارة و للامانة	للمرارة و للامانة la communication	

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue
- Imiter un accent
- Passer d'une langue a une autre
- Comparer les mots et les expressions
- Découvrir d'autres façons de vivre
- Comprendre un texte, un film, une chanson
- Participer à des discussions, a des débats
- Ecrire dans une autre langue

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

<input checked="" type="checkbox"/> Préparer et faire des voyages <input checked="" type="checkbox"/>			
• Entretien une correspondance			
<input checked="" type="checkbox"/> Participer à des activités internationales <input checked="" type="checkbox"/>			
<input checked="" type="checkbox"/> Organiser des évènements en utilisant une langue étrangère <input checked="" type="checkbox"/>			

Fiche langagière 3: PrFA3

EA 7 59

La biographie langagière

Nom : PrFA3origine : ville/ village : Zgharta

Nationalité : Libanais

Profession du père : Le Comptable

Langues parlées ou comprises par le père : Arabe - Français - English - Italy - Romanié - Elmorid

Profession de la mère : Le

Langues parlées ou comprises par la mère : Arabe - Français - English - Italy - Romanié - English - Elmorid

1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Oui	non
Arabe libanais	X	
Arabe classique	X	
Le français	X	
L'anglais	X	
Autres ...	X	

2. Les langues apprises en classe :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
Ma première langue vivante	<u>Arabe - PSI</u>	<u>PSI - EBB</u>
Ma deuxième langue vivante	<u>Français - PSI</u>	<u>PSI - EB</u>
Ma troisième langue vivante	<u>Anglais - EBB</u>	<u>EBB - EB</u>

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour
Italy - Chine - Espagnol - Felistin

4. Quelles langues j'utilise autre que la langue maternelle (le dialectal)

	Arabe classique	français	anglais	Autres langues
Avec qui	<u>Le professeur d'arabe</u>	<u>Le professeur de français</u>	<u>Le professeur d'anglais</u>	
Où (chez moi, village, vacances, clubs, voyage ..)	<u>En classe</u>	<u>En classe et chez moi</u>	<u>En classe et chez moi</u>	
Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion,...)	<u>chaque jour dans la classe</u>	<u>chaque jour</u>	<u>chaque jour</u>	

Pr FA3

Comment (par courrier, chats, internet, en écoutant la musique, regardant les films, lisant des journaux	Pour les réseaux sociaux	Pour les réseaux sociaux	Pour les réseaux sociaux	
Pourquoi (objectifs)	Pour donner de notes	Pour apprendre le français	Pour apprendre l'anglais	

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)
Roumanie	2005	1 mois	Ensemble d'anglais et Roumain
France	2007	3 semaines	Français et anglais

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue
- Imiter un accent
- Passer d'une langue à une autre
- Comparer les mots et les expressions
- Découvrir d'autres façons de vivre
- Comprendre un texte, un film, une chanson
- Participer à des discussions, à des débats
- Ecrire dans une autre langue

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

- Préparer et faire des voyages
- Entretenir une correspondance
- Participer à des activités internationales
- Organiser des événements en utilisant une langue étrangère

Fiche langagière 4: PrFA4

La biographie langagière

Nom : ... PrFA4 ... origine : ville/ village : Zahle ...

Nationalité : Libanaise

Profession du père : عالم الفنون Fleuriste

Langues parlées ou comprises par le père : Arabe français Anglais

Profession de la mère : عالم الحاي

Langues parlées ou comprises par la mère : Arabe français anglais

1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Oui	non
Arabe libanais	X	
Arabe classique	X	
Le français	X	
L'anglais	X	
Autres ...		X

2. Les langues apprises en classe :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
Ma première langue vivante	<u>Arabe</u>	<u>PS1 - EB7B</u>
Ma deuxième langue vivante	<u>français</u>	<u>PS1 - EB7B</u>
Ma troisième langue vivante	<u>anglais</u>	<u>EB7B - EB7B</u>

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour
les langues sont English, Espagnol

4. Quelles langues j'utilise autre que la langue maternelle (le dialectal)

	Arabe classique	français	anglais	Autres langues
Avec qui	<u>عالم الحاي / prof d'arabe</u>	<u>prof de français / عالم الحاي</u>	<u>عالم الحاي / prof d'anglais</u>	
Où (chez moi, village, vacances, clubs, voyage ..)	<u>Pans l'école</u>	<u>Pans l'école</u>	<u>Pans l'école</u>	
Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion,....)	<u>chaque jour</u>	<u>chaque soir</u>	<u>chaque jour</u>	

Pr FA4

Comment (par courrier, chats, internet, en écoutant la musique, regardant les films, lisant des journaux	par courrier	par courrier	par courrier	par courrier
Pourquoi (objectifs)	للحوار pr le dialogue	للحوار	للحوار	للحوار

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue X
- Imiter un accent X
- Passer d'une langue à une autre X
- Comparer les mots et les expressions X
- Découvrir d'autres façons de vivre X
- Comprendre un texte, un film, une chanson X
- Participer à des discussions, à des débats X
- Ecrire dans une autre langue X

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

• Préparer et faire des voyages	✓
• Entretenir une correspondance	X
• Participer à des activités internationales	✓
• Organiser des événements en utilisant une langue étrangère	X

Fiche langagière 5: PrFA9

La biographie langagière

Nom : PrFA9 ...origine : ville/ village : Zgharta - Kfarhata
 Nationalité : Libanaise
 Profession du père : Un professeur de Physique
 Langues parlées ou comprises par le père : Arabe, français, anglais
 Profession de la mère : Une maîtresse de chimie et Physique
 Langues parlées ou comprises par la mère : français, arabe et peu d'anglais

1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Oui	non
Arabe libanais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arabe classique	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le français	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'anglais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres <u>peu Bangale</u>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Les langues apprises en classe :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
Ma première langue vivante <u>arabe</u>	<u>PS1</u>	<u>→ E B 7</u>
Ma deuxième langue vivante <u>français</u>	<u>PS1</u>	<u>→ E B 7</u>
Ma troisième langue vivante <u>anglais</u>	<u>E B 1</u>	<u>→ E B 7</u>

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour
j'aimerais apprendre la langue espagnole

4. Quelles langues j'utilise autre que la langue maternelle (le dialectal)

	Arabe classique	français	anglais	Autres langues
Avec qui.	<u>avec le prof d'arabe</u>	<u>avec le prof de français, et avec mon petit frère</u>	<u>avec le prof d'anglais et avec ma sœur</u>	<u>le Bangale</u>
Où (chez moi, village, vacances, clubs, voyage ..)	<u>en classe à l'école</u>	<u>en classe et en maison</u>	<u>chez moi et en école</u>	<u>en maison</u>
Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion, ...)	<u>durant les heures d'arabes</u>	<u>vie quotidienne</u>	<u>vie quotidienne</u>	<u>vie quotidien ne mais rarement</u>

PnFA9

Comment (par courriel, chats, internet, en écoutant la musique, regardant les films, lisant des journaux	pour les dialogues, les contrôles d'écoutes, les articles journaux	en écoutant la musique, regardant les films, dialogues et les contrôles	Internet, dialogues, contrôles, film, musique	en dialogue (pour)
Pourquoi (objectifs)	pour apprendre bien parlé.	pour apprendre bien parlé.	pour apprendre bien parlé.	pour parler avec la bonne qui travaille des

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)
X	X	X	X

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue
- Imiter un accent
- Passer d'une langue à une autre
- Comparer les mots et les expressions
- Découvrir d'autres façons de vivre
- Comprendre un texte, un film, une chanson
- Participer à des discussions, à des débats
- Ecrire dans une autre langue

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

- Préparer et faire des voyages
- Entretenir une correspondance
- Participer à des activités internationales
- Organiser des événements en utilisant une langue étrangère

Fiche langagière 6: PrFA12

La biographie langagière

Nom : Pr FA12 origine : ville/ village : Danaya

Nationalité : Libanaise

Profession du père : Directeur de la Gendarmerie Sleiman Franzich

Langues parlées ou comprises par le père : arabe

Profession de la mère : Chic

Langues parlées ou comprises par la mère : Anglais arabe

1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Oui	non
Arabe libanais	X	
Arabe classique	✓	
Le français	X	
L'anglais	X	
Autres ...		

2. Les langues apprises en classe :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
Ma première langue vivante	Arabe PS1	de PS1 → EB7
Ma deuxième langue vivante	français PS1	de PS1 → EB7
Ma troisième langue vivante	Anglais EB1	de EB1 → EB7

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour
Turkish

4. Quelles langues j'utilise autre que la langue maternelle (le dialectal)

	Arabe classique	français	anglais	Autres langues
Avec qui	avec le prof arabe	avec le prof de français	avec le prof d'anglais	
Ou (chez moi, village, vacances, clubs, voyage ..)	Dans l'école	Dans l'école	Dans l'école	
Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion,....)	Dans la classe	Dans la classe	Dans la classe	

Pr FA12

Comment (par courrier, chats, internet, en écoutant la musique, regardant les films, lisant des journaux	est avec le dialogue	à la matière du français	à la matière d'anglais	
Pourquoi (objectifs)	pour se comprendre	pour apprendre	pour apprendre	

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue
- Imiter un accent
- Passer d'une langue à une autre
- Comparer les mots et les expressions
- Découvrir d'autres façons de vivre
- Comprendre un texte, un film, une chanson
- Participer à des discussions, à des débats
- Ecrire dans une autre langue

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

• Préparer et faire des voyages	Oui
• Entretenir une correspondance	
• Participer à des activités internationales	Oui
• Organiser des événements en utilisant une langue étrangère	Oui

Fiche langagière 7: PrFA18

La biographie langagière

Nom : Pr FA18 origine : ville/ village : banat^{POU}.....

Nationalité : libanaise.....

Profession du père : ingénieur.....

Langues parlées ou comprises par le père : Arabe - Français - anglais - Portugaise.....

Profession de la mère : Elle ne travaille pas.....

Langues parlées ou comprises par la mère : Arabe - Français - anglais - Portugaise.....

1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Oui	non
Arabe libanais	X	
Arabe classique	X	
Le français	X	
L'anglais	X	
Autres ...		

2. Les langues apprises en classe :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
Ma première langue vivante	<u>Arabe PS 1</u>	<u>PS 1 → FR 4 B</u>
Ma deuxième langue vivante	<u>français PS 1</u>	<u>PS 1 → FR 4 B</u>
Ma troisième langue vivante	<u>anglais PS 2</u>	<u>PS 2 → FR 4 B</u>

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour
j'aimerais de parler Germany, chine (simp)
portugaise

4. Quelles langues j'utilise autre que la langue maternelle (le dialectal)

	Arabe classique	français	anglais	Autres langues
Avec qui	<u>avec le prof d'arabe</u>	<u>à l'école</u>	<u>à l'école</u>	
Où (chez moi, village, vacances, clubs, voyage ..)	<u>à l'école</u>	<u>à l'école</u>	<u>in school at internet</u>	
Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion, ...)	<u>durant le cours d'arabe</u>	<u>dans le cours de français</u>	<u>at the hours of english</u>	

P2 F A 18

Comment (par courrier, chats, internet, en écoutant la musique, regardant les films, lisant des journaux	في التواصل مع الأساتذة durant la communication avec les professeurs	en parlant avec la maîtresse	التواصل مع الأساتذة La communication avec les prof
Pourquoi (objectifs)	للنجاح for la réussite	pour apprendre	

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)
Qatar	2007	3 années	l'arabe, anglais
Dubai	2008	1 mois	l'arabe, anglais

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue
- Imiter un accent
- Passer d'une langue a une autre
- Comparer les mots et les expressions
- Découvrir d'autres façons de vivre
- Comprendre un texte, un film, une chanson
- Participer à des discussions, a des débats
- Ecrire dans une autre langue

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

- Préparer et faire des voyages
- Entretenir une correspondance
- Participer à des activités internationales
- Organiser des évènements en utilisant une langue étrangère

Fiche langagière 8: PrFA19

La biographie langagière

Nom : Pr FA19 ...origine : ville/ village : Zgharta

Nationalité : libanaise

Profession du père : coiffeur

Langues parlées ou comprises par le père : Arabe - Anglais - Français

Profession de la mère : elle ne travaille pas

Langues parlées ou comprises par la mère : Arabe - Anglais - Français

1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Oui	non
Arabe libanais	X	
Arabe classique	X	
Le français	X	
L'anglais	X	
Autres ...		

2. Les langues apprises en classe :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
Ma première langue vivante	<u>Arabe - PS1</u>	<u>PS1 → EB2</u>
Ma deuxième langue vivante	<u>Français - PS1</u>	<u>PS1 → EB2</u>
Ma troisième langue vivante	<u>Anglais - EB2</u>	<u>EB2 → EB7</u>

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour
j'aimerais apprendre la langue turque

4. Quelles langues j'utilise autre que la langue maternelle (le dialectal)

	Arabe classique	français	anglais	Autres langues
Avec qui	<u>les professeurs</u>	<u>avec mes parents</u>	<u>avec mon oncle</u>	
Où (chez moi, village, vacances, clubs, voyage ..)	<u>école</u>	<u>maison, école</u>	<u>maison</u>	
Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion, ...)	<u>vie quotidienne</u>	<u>vie quotidienne</u>	<u>vie quotidienne</u>	

Pn F A19

Comment (par courrier, chats, internet, en écoutant la musique, regardant les films, lisant des journaux	dans les récitations	musique	internet, musique, regardant les films.
Pourquoi (objectifs)	pour la communication ou dialogue	apprendre	apprendre

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue
- Imiter un accent
- Passer d'une langue à une autre
- Comparer les mots et les expressions
- Découvrir d'autres façons de vivre
- Comprendre un texte, un film, une chanson
- Participer à des discussions, à des débats
- Ecrire dans une autre langue

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

- Préparer et faire des voyages
- Entretenir une correspondance
- Participer à des activités internationales
- Organiser des événements en utilisant une langue étrangère

Fiche langagière 9: PrFA21

La biographie langagière

Nom : Pr FA21 ...origine : ville/ village : Zgharta

Nationalité : Libanaise

Profession du père : maître: Anglais

Langues parlées ou comprises par le père : Arabe - Français - Anglais - Espanol

Profession de la mère : maîtresse de mathématiques

Langues parlées ou comprises par la mère : français - Arabe - Anglais

1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Oui	non
Arabe libanais	X	
Arabe classique	X	
Le français	X	
L'anglais	X	
Autres ...		X

2. Les langues apprises en classe :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
Ma première langue vivante	<u>Arabe - PS₁</u>	<u>PS₁ → EB₁</u>
Ma deuxième langue vivante	<u>Français - PS₁</u>	<u>PS₁ → EB₁</u>
Ma troisième langue vivante	<u>Anglais - EB₁</u>	<u>EB₁ → EB₁</u>

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour
J'aimerais apprendre les langues: chinoises et Espanol

4. Quelles langues j'utilise autre que la langue maternelle (le dialectal)

	Arabe classique	français	anglais	Autres langues
Avec qui	<u>proff. d'Arabe</u>	<u>proff. de français</u>	<u>proff. d'Anglais et la bonne</u>	X
Ou (chez moi, village, vacances, clubs, voyage ..)	<u>à l'école</u>	<u>à l'école</u>	<u>à la maison et dans la classe</u>	X
Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion, ...)	<u>dans la classe</u>	<u>dans l'école et à la maison</u>	<u>chaque jour.</u>	X

Pr FA21

Comment (par courrier, chats, internet, en écoutant la musique, regardant les films, lisant des journaux	en lisant des journaux	oralement	oralement et en lisant des textes de lectures	X
Pourquoi (objectifs)	pour pratiquer cette langue	pour savoir parler de très bonne façon cette langue.	à la bonne façon pour la donner des idées	X

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)
Rom.	2005	4 semaines	italien
France	2012	1 mois	français

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue
- Imiter un accent
- Passer d'une langue à une autre
- Comparer les mots et les expressions
- Découvrir d'autres façons de vivre
- Comprendre un texte, un film, une chanson
- Participer à des discussions, à des débats
- Ecrire dans une autre langue

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

- Préparer et faire des voyages
- Entretenir une correspondance
- Participer à des activités internationales
- Organiser des événements en utilisant une langue étrangère

Fiche langagière 10: PrFA26.

La biographie langagière

Nom : PrFA26 origine : ville/ village : Aytan

Nationalité : Libanaise

Profession du père : marc

Langues parlées ou comprises par le père : Français et Arabe

Profession de la mère : ---

Langues parlées ou comprises par la mère : English Arabic

1. Les langues que je parle ou que je comprends :

	Oui	non
Arabe libanais	X	
Arabe classique	X	
Le français	X	
L'anglais	X	
Autres ...		

2. Les langues apprises en classe :

	Année du début de l'apprentissage	Nombre d'années d'apprentissage
Ma première langue vivante	<u>Arabe PS1</u>	<u>de PS1 à EB7</u>
Ma deuxième langue vivante	<u>Français</u>	<u>de PS1 à EB7</u>
Ma troisième langue vivante	<u>Anglais</u>	<u>de PS1 à EB7</u>

3. La (ou les) langue(s) que j'aimerais bien apprendre un jour
l'espagnol

4. Quelles langues j'utilise autre que la langue maternelle (le dialectal)

	Arabe classique	français	anglais	Autres langues
Avec qui	<u>avec le prof de arabe</u>	<u>avec le prof de Fr</u>	<u>avec le prof de d'anglais</u>	
Où (chez moi, village, vacances, clubs, voyage ..)	<u>dans l'école</u>	<u>dans l'école</u>	<u>dans l'école</u>	
Quand (vie quotidienne, fêtes, réunion, ...)	<u>dans récit</u>	<u>dans récit</u>	<u>dans récit</u>	

Pr FA 26

Comment (par courrier, chats, internet, en écoutant la musique, regardant les films, lisant des journaux	dans récitation	internet	internet	
Pourquoi (objectifs)	Pour être en contact avec un person.	Pour le chat	Pour cho d	

5. Mes expériences à l'étranger

pays	année	Durée de séjour	Langue(s) utilisée(s)
Australie	2003	30 jours	English, français et Arabe

6. Mes langues, aujourd'hui et demain, à l'école ou ailleurs

Ce qui me plaît quand j'entends ou quand je parle d'autres langues :

- Entendre les sonorités, la mélodie d'une autre langue
- Imiter un accent
- Passer d'une langue à une autre
- Comparer les mots et les expressions
- Découvrir d'autres façons de vivre
- Comprendre un texte, un film, une chanson
- Participer à des discussions, à des débats
- Ecrire dans une autre langue

Les projets que j'ai déjà réalisés ou que je souhaite rapidement mettre en œuvre :

- Préparer et faire des voyages
- Entretien d'une correspondance
- Participer à des activités internationales
- Organiser des événements en utilisant une langue étrangère

ANNEXE 7 : Cartes, extraits des manuels, plans de classes et tableaux récapitulatifs des séances observées

Figure 1 : Liban par rapport au monde



Figure 2 : Liban sur la méditerranée



Figure 3 : Liban et sa superficie de 10452 Km²



Figure 4 : Carte géographique du Liban et les quartiers des écoles



— Ligne rouge indique les régions mentionnées dans notre enquête.

→ Flèche pour indiquer les gouvernorats du Liban.

Figure 5 : Table des matières de la classe d'EB7 du livre national

Sommaire Général	10
Dossier I : NATURE	13
Dossier II : ENVIRONNEMENT	47
Dossier III : HEROS ET PERSONNAGES ILLUSTRES	71
Dossier IV : SPORTS	93
Dossier V : VIE D'ADOS	121
Dossier VI : SANTE	151
Dossier VII : VISAGES DU LIBAN	181
Dossier VIII : NOTRE UNIVERS	217
Dossier IX : TERRES NOUVELLES	243
Dossier X : LE CONTE	277
Index des fiches techniques	319
Index des fiches lexicales	320

Figure 6 : L'oral dans le sommaire général du livre national d'EB7

S O M M A I R E G É N É R A L		
	EXPRESSION ORALE	COMPREHENSION DE L'ORAL
1	- Présenter - informer.	- Identifier les mots-clés d'un message.
2	- Comparer - Argumenter.	- Repérer une information. - Garder en mémoire des informations.
3	- Identifier.	- Identifier les interlocuteurs. - Repérer un point de vue.
4	- Exprimer son désaccord, réclamer.	- Identifier le contenu du message, le locuteur et le destinataire. - Interpréter le non-verbal.
5	- Raconter - localiser dans le temps.	- Identifier le contenu du message.
6	Donner un ordre, une consigne. - Conseiller/demander conseil/recevoir un conseil.	- Repérer une information et la garder en mémoire. - Identifier le statut des interlocuteurs. - Repérer des éléments répétitifs.
7	- Exprimer une émotion, des sentiments.	- Identifier le contenu du message.
8	- Expliquer - justifier.	- Comprendre un point de vue. - Suivre une explication.
9	- Donner des renseignements, juger, apprécier.	- Identifier des sentiments. - Repérer une information.
10	- Prendre et donner la parole.	- Comprendre la structure d'un conte. - Garder des informations en mémoire.

Figure 7 : Contenu du dossier 1 intitulé « Nature » de la classe d'EB7, livre national.

<h1>SOMMAIRE</h1>		1ère semaine	2ème semaine
ECOUTE CASSETTE		Document Sonore	Poésies : - "Conversations" - "Tu dis"
TEXTES INTRODUCTEURS		- Arbres et forêts - A quoi sert un arbre?	Planter des jacinthes
TEXTES DE BASE		La vie des nuages	Le serpentaire
ACTIVITÉS ORALES		- Jeu imaginaire. - Présenter un bulletin météo.	- Demander/s'informer.
ACTIVITÉS ECRITES		- Comparer un texte scientifique et un texte poétique. - Ecrire un poème ou un texte en prose. - Décrire un paysage.	- Fiche technique : La description. - Fiche lexicale : Des mots et des expressions pour décrire.
DOCUMENTS COMPLÉMENTAIRES		- Sécher et conserver les feuilles. - Conseils pour protéger les oiseaux. - Lire pour se documenter : <ul style="list-style-type: none"> • une forêt libanaise • test nature. 	- Fiche / Cris, chants, petits des animaux. - Les volcans et le feu de la terre.
 <h1 style="font-size: 2em;">NATURE</h1>			

Figure 8 : Exemple d'exercices de compréhension orale dans le livret d'exercices

Exercices ...

1 ▶ **Compréhension orale.**

a. A qui le journaliste s'adresse-t-il?

.....

b. De quoi parle-t-il?

.....

c. Relevez au moins 3 conseils donnés par le médecin.

.....

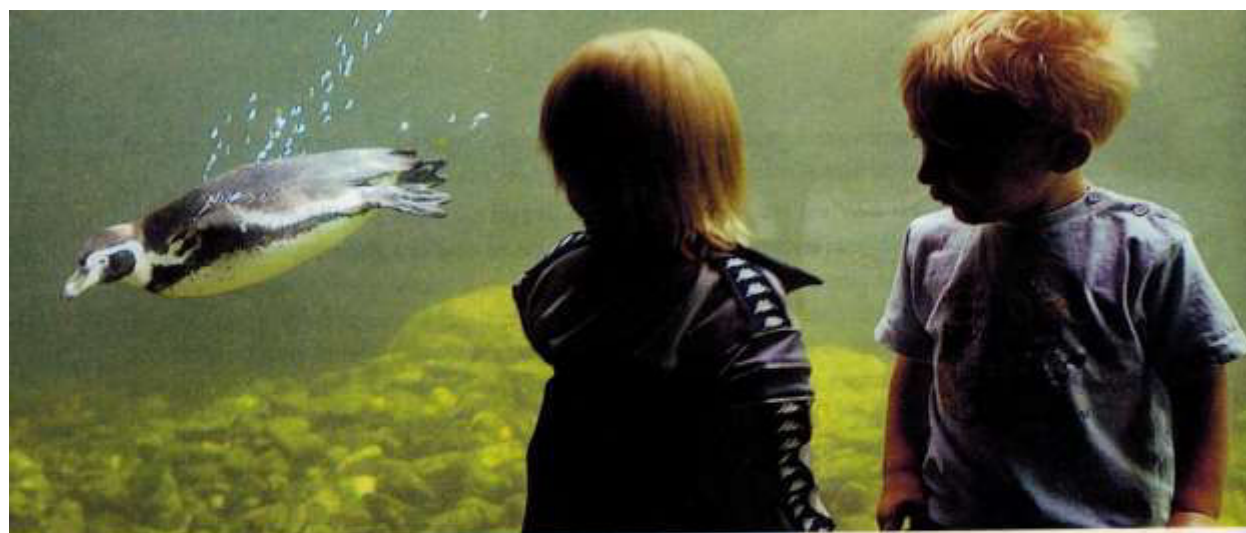
.....

d. Quels petits mots reviennent toujours?

.....

.....

Figure 9 : Sommaire général des trois premiers thèmes du manuel scolaire de l'école privée






THÈME 1 : LA NATURE	THÈME 2 : L'ENVIRONNEMENT	THÈME 3 : HÉROS ET PERSONNAGES ILLUSTRES
Textes	Textes	Textes
Après trois ans 8	La terre s'empoisonne 70	Qu'est-ce qu'un héros? 112
Le soleil du matin 8	Respire 71	Pour remettre à mon fils... 113
Marine 8	La forêt 72	Le grand Alexandre le Grand 114
Le monde végétal 9	La pollution aérienne 74	Le gamin-fée 117
Mon amie la rose 10	La pollution agricole 74	Le Cid sur le champ de bataille 119
Le Chêne et le Roseau 11	Ehden 75	Florilège. 122
Le chat 13	Florilège 83	
Le chat 14		
Protégeons la nature 15		
L'eau 18,19		
Florilège 22		
Fiches	Fiches	Fiches
Interdisciplinarité 30	Interdisciplinarité 78	Le portrait 128
Météo : pleuvra, pleuvra pas ? 32	Préparer un article, un dossier 81	Des mots valeureux 130
Technique du résumé 33	La mélodie des mots (poésie) 87	
La description 34		
Document audiovisuel	Document audiovisuel	Document audiovisuel
Twister 21	Erin Brockovitch 80	Troy 121
GRAMMAIRE.	GRAMMAIRE.	GRAMMAIRE.
Les noms, les articles et les déterminants. 38	Les déterminants (2) 96	Les pronoms personnels 132
L'adjectif 47	Les degrés de l'adjectif 104	Accord du sujet-verbe 139
Pluriel des noms 63		Le complément d'objet direct 143

Figure 10 : Présentation du thème 1 dans le manuel scolaire de l'école privée

Thème 1

La nature

TEXTES D'INTRODUCTION : « Après trois ans », « Le soleil du matin », « Marine »,
Paul Verlaine.
« Le monde végétal », *Larousse des jeunes*, 1974.

VARIATIONS SUR LE THÈME : **Paroles... échos** - Mon amie la rose, **F. Hardy.**

SOUS-THÈME 1 : LA FLORE - Le Chêne et le Roseau, **La Fontaine, Les Fables.**

SOUS-THÈME 2 : LA FAUNE - « Le chat », *Larousse des jeunes*, 1974.
Le chat, Georges Schéhadé, *Poèmes divers*, 1956.

SOUS-THÈME 3 : PROTECTION DE LA NATURE -
« Protégeons la nature », *Larousse des jeunes*, 1974.

SOUS-THÈME 4 : LES QUATRE ÉLÉMENTS

« L'eau » : **TEXTE 1. Mansour Labaki, L'enfant du Liban**, 1986.
TEXTE 2. Mansour Labaki, Mon vagabond de la lune, 1988.
TEXTE 3. Méga Senior, Méga Monde, Enc. vivante Nathan.
TEXTE 4. Paul Verlaine, Romances sans paroles.

DOCUMENT AUDIOVISUEL : *Twister.*


FLORILÈGE

FICHES TECHNIQUES : Interdisciplinarité - La météo - Technique du résumé - La description

GRAMMAIRE : Les articles, les noms et les déterminants - L'adjectif.

Figure 11 : Le contenu de la page consacrée au document sonore dans le manuel de l'école privée

Paroles ... **échos**



Pour remettre à mon fils quand il aura 16 ans

Texte : **Napoléon**
Interprète : **Gilbert Bécaud**

Écoutez la chanson et complétez le texte ci-dessous.

Mon nécessaire d'or des heures de

Dont je me suis servi exaltants

Les remettre à mon fils quand il aura seize ans

Trois d'acajou

Aux armes

Mon de consul

Et mes deux

Mon uniforme de la garde

Les remettre à mon fils quand il aura seize ans



J.-L. David, Napoléon traversant les Alpes, 1800.

Questions :

1. Quels sont les objets que Napoléon aimerait qu'on donne à son fils?
2. Quels sont les autres souvenirs qu'il voudrait lui laisser?
3. Citez deux victoires et une défaite de Napoléon.

113

Figure 12 : le contenu de la page consacrée à la séquence filmique dans le manuel de l'école privée

DOCUMENT AUDIOVISUEL

ERIN BROCKOVICH

Questions :

- 1) Pourquoi Erin Brockovich cherche-t-elle des échantillons de la réserve d'eau de la ville?
- 2) Quelles sont les conséquences dangereuses entraînées par la pollution de l'eau?



The poster features a photograph of Julia Roberts as Erin Brockovich, wearing sunglasses and a red and white patterned top, carrying a child in a yellow hat. The text on the poster reads: "Julia Roberts is Erin Brockovich. Based on a true story. She brought a small town to its feet and a huge company to its knees." The Universal logo is visible in the bottom right corner of the poster.

80

Figure 13 : Les objectifs cités dans le guide pédagogique de l'école privée

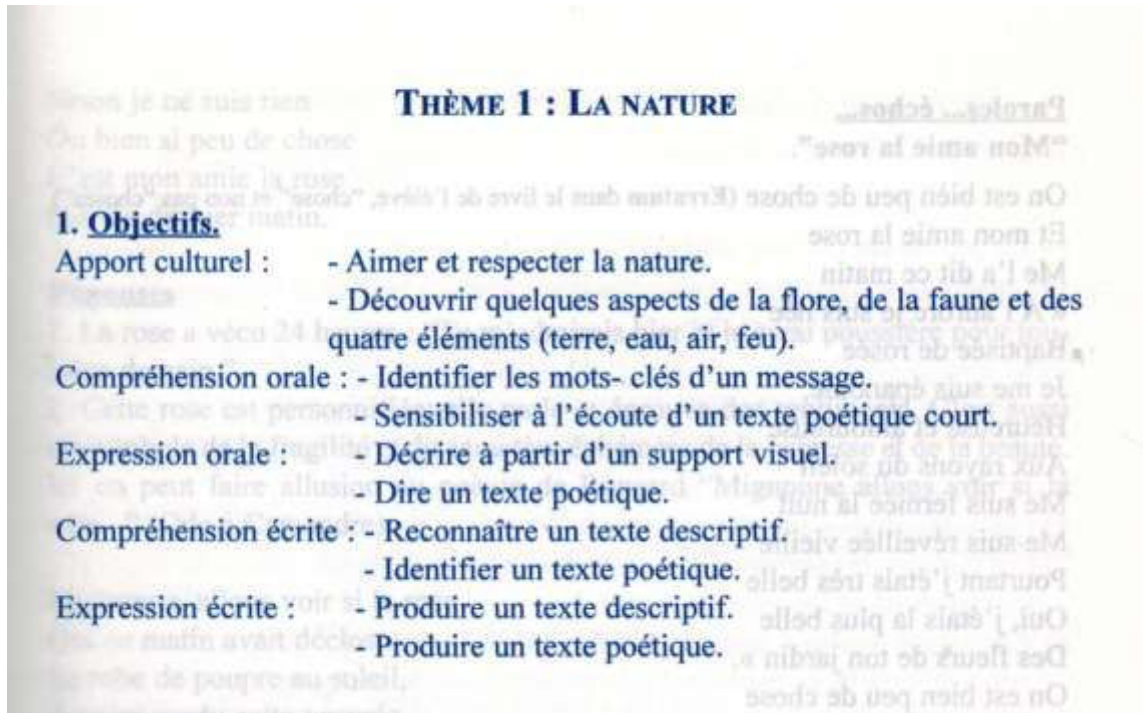


Figure 14 : Les directives figurant dans le guide pédagogique de l'école privée

Ces directives concernent le lancement du thème de la nature.

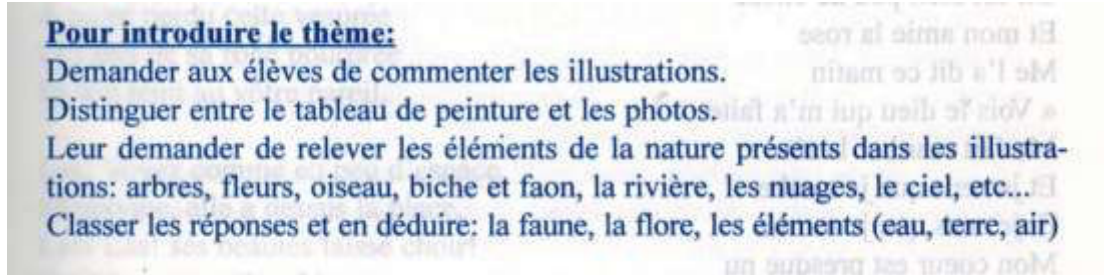
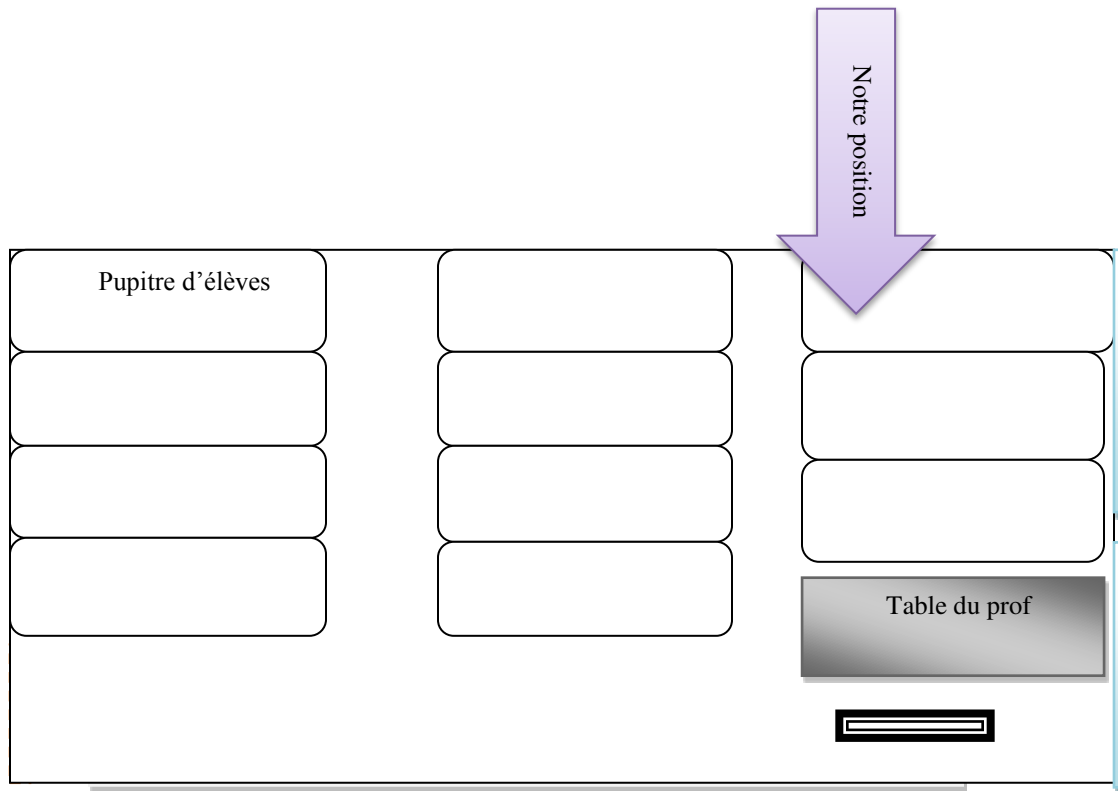


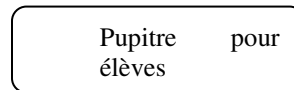
Figure 15 : Plan de la salle de classe de l'école publique.



Légendes :



= la porte



Pupitre pour élèves



= le tableau



= chaise pour le professeur

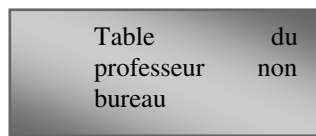


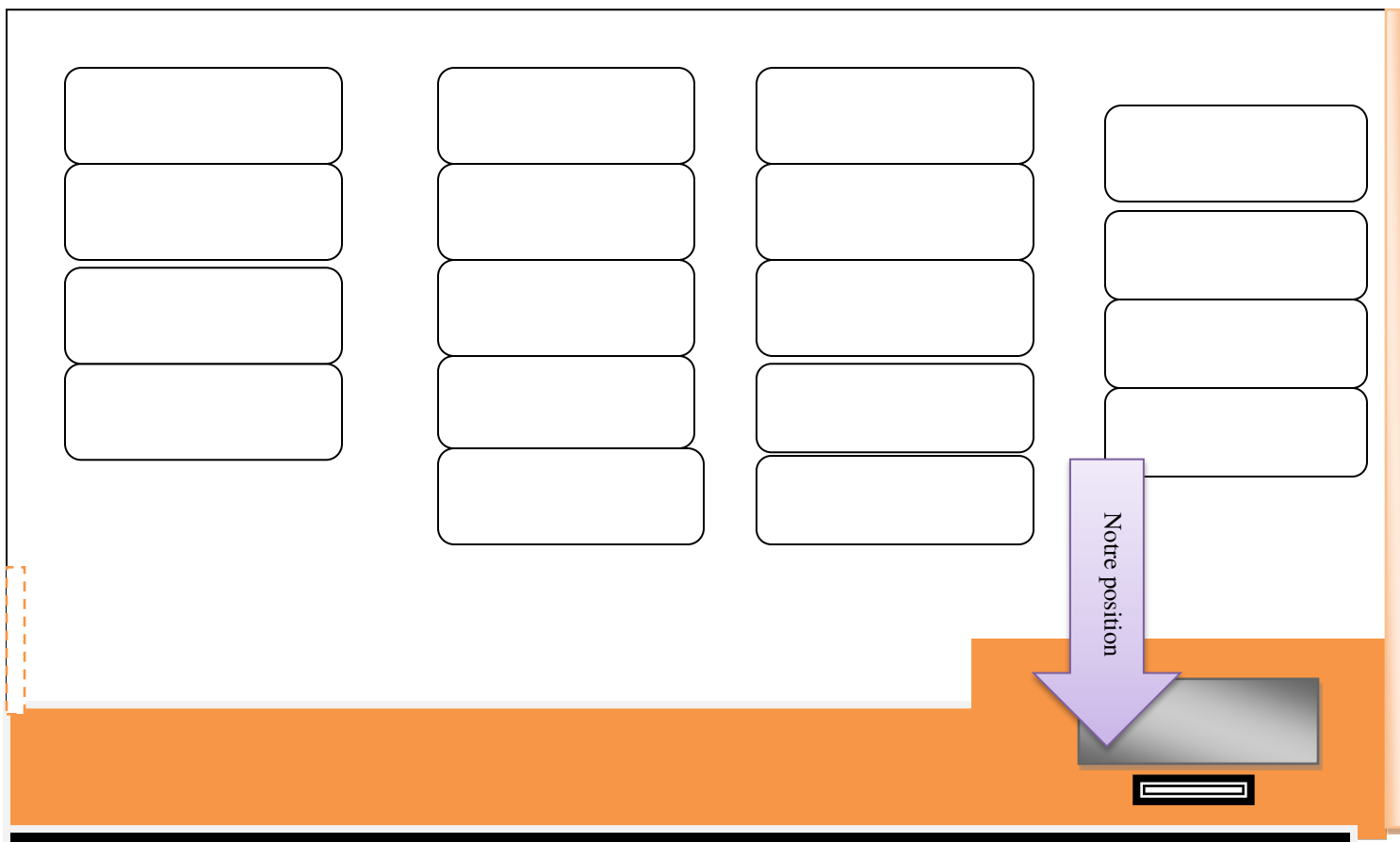
Table du professeur bureau

Elle ressemble à celle des apprenants.

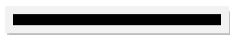


= fenêtre

Figure 16 : Plan de la salle de classe de l'école privée.



= la porte



= le tableau



= fenêtre



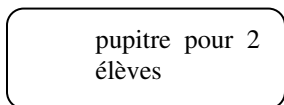
= chaise pour le professeur



Estrade fixe



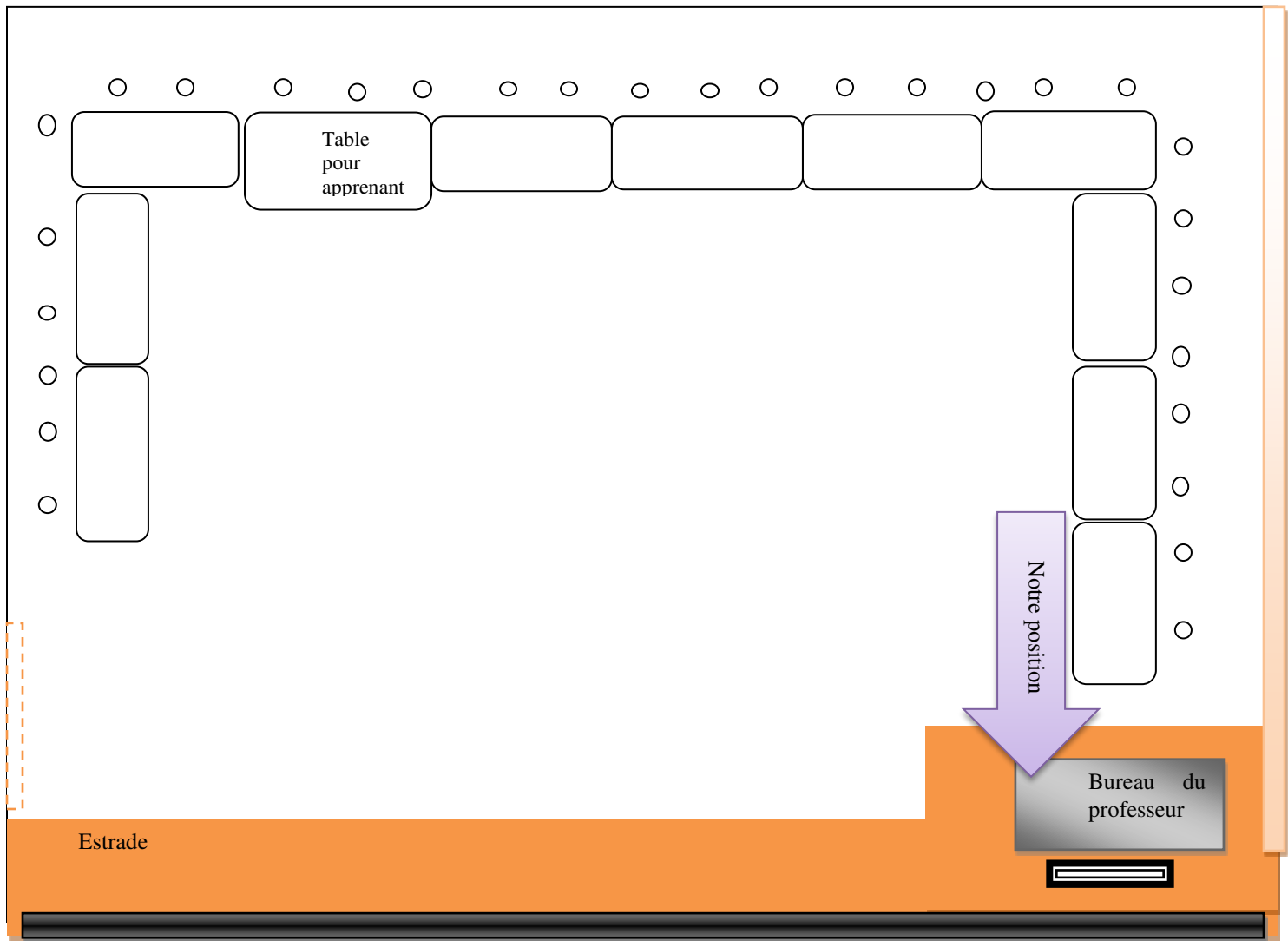
bureau du professeur



pupitre pour 2 élèves

Pupitre composé de table de travail incliné jointe à un banc pour deux apprenants

Figure 17 : Plan de la salle polyvalente del'école privée.



○ Chaise individuelle pour apprenant

Figure 18 : Plan de l'amphithéâtre de l'école privée.

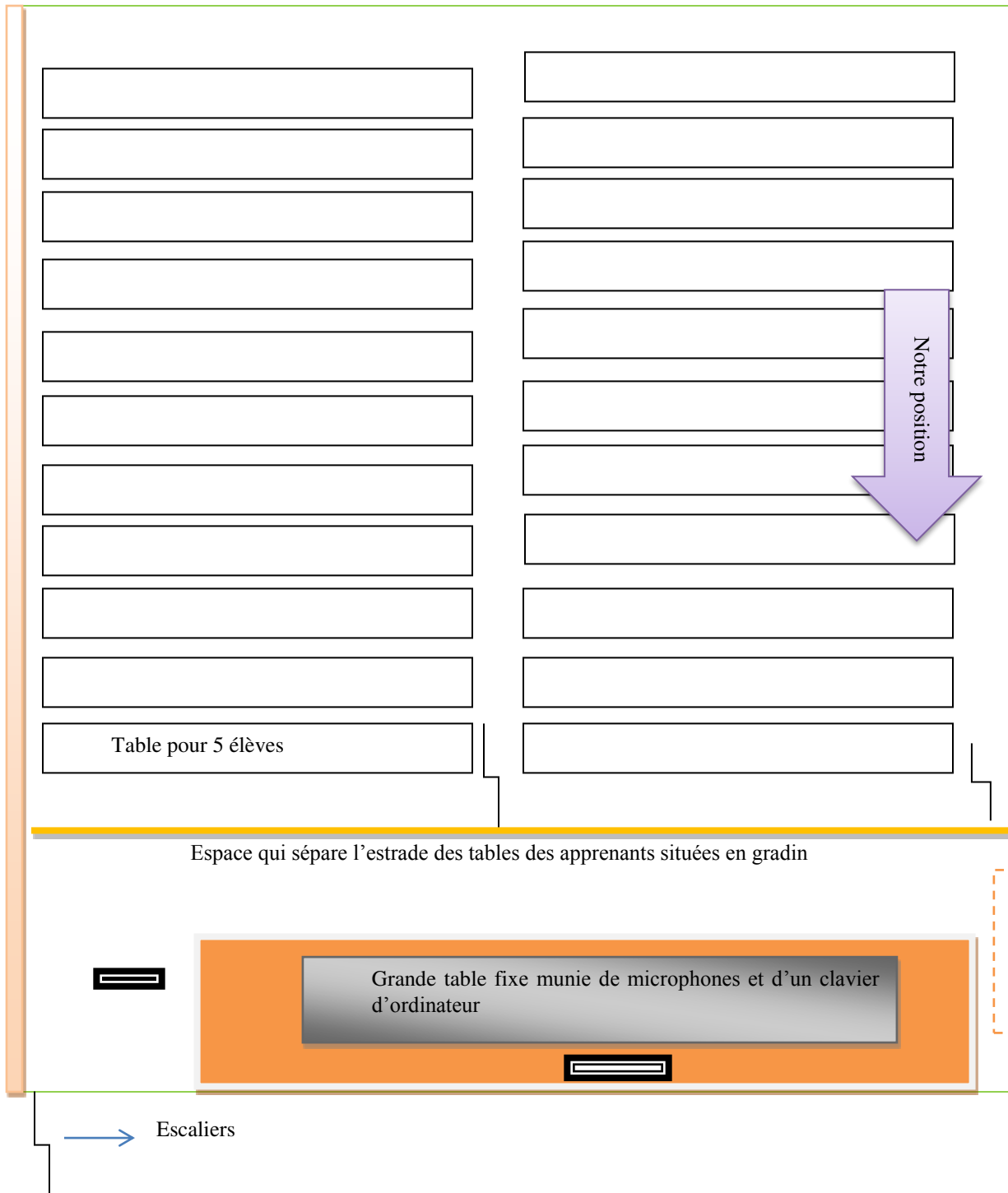


Figure 19 : Plan de la salle d'informatique de l'école privée

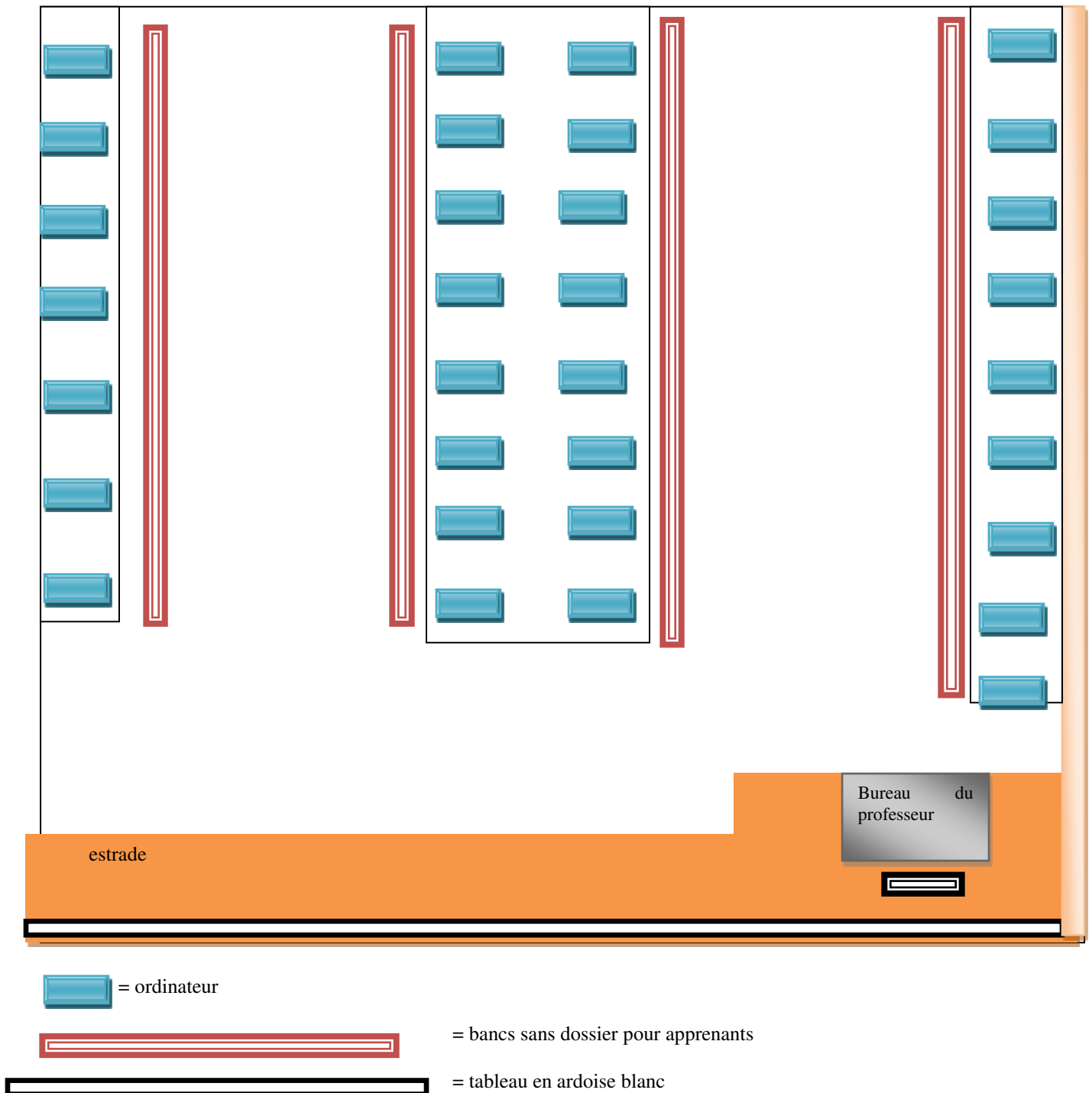


Tableau 1 : Les caractéristiques des 10 séances observées à l'école publique

Séances à l'école publique	Date	Thème	Les supports et les documents utilisés	Les activités de production et de réception orales	Les compétences
S1	14/ 11/ 2012	Environnement	4 illustrations p. 47, 48 du manuel scolaire ¹¹⁵ , un document sonore, tableau noir et fiche d'évaluation distribuée aux apprenants pour la remplir	Lire le titre du dossier, commenter des données visuelles, écouter le document sonore afin de comprendre l'information globale, détaillée et l'implicite du discours	Apprendre un lexique approprié. Identifier les causes et les conséquences de la pollution de la mer. Trouver des solutions.
S2	20/ 12/ 2012	Environnement	Questions de l'activité orale du manuel scolaire p. 61, Tableau noir	Parler de l'importance de la nature et des sources de pollution.	Enumérer les avantages de la nature. Identifier les dangers qui menacent l'eau, l'air et le sol.
S3	4/4/ 2012	Héros et personnages illustres	Questions de l'activité orale du manuel scolaire P. 87, Tableau noir	Lire une partie d'un texte déjà lu Participer à une conversation qui pourrait constituer la suite du texte	Etre capable de se mettre dans la peau des personnages, de poser des questions et de répondre en respectant les données de l'histoire.
S4	11/4/2013	La vie d'ados	illustrations accrochées au tableau (d'un manuel scolaire non adopté dans l'école publique, EB6, p. 201, 202, Document lu par l'enseignante, fiche d'évaluation distribuée aux apprenants pour la remplir	Commenter les illustrations accrochées au tableau Ecouter un document lu par l'enseignante	Emettre des hypothèses à propos des illustrations. Faire le lien entre les illustrations et le texte lu par l'enseignante. Préciser les causes de convocation du père par le professeur, les souhaits de ce dernier et les sentiments des personnages.
S5	18/4/2013	Le sport	un document sonore proposé par le manuel scolaire, tableau noir et fiche d'évaluation distribuée aux apprenants pour la remplir	Ecouter un document sonore afin de comprendre l'information globale et détaillée : un présentateur qui commente un match de football en direct.	Préciser le sport Identifier le lexique propre au thème. Préciser les règles du jeu. Présenter les avantages du sport.
S6	25/4/2013	Héros et personna-	Poème : nouvelles de la lune p. 83	Réciter le poème, lire le texte et répondre aux	Déclamer le poème et lire le texte en respectant

¹¹⁵ Manuel scolaire à l'école publique est le livre national utilisé dans toutes les écoles publiques libanaises.

		ges illustres, Sport	Texte : les athlètes P. 99, 100, 101. (manuel scolaire)	questions de compréhension posées par le professeur en guise d'évaluation sommative : examen semestriel.	la prosodie et en prononçant correctement. Sélectionner les informations du texte lu.
S7	9/5/ 2013	Le sport	Jeux de rôle P. 115 du manuel scolaire, tableau noir.	Jouer le rôle d'un journaliste qui pose des questions à un aventurier sportif (texte lu avant et qui raconte l'histoire de cet aventurier sportif) Jouer le rôle de l'aventurier sportif durant l'interview.	Poser des questions respectant les données du texte lu. Savoir répondre aux questions posées tout en se référant aux circonstances du texte lu durant un cours précédent.
S8	15/5/2013	La vie d'ados	un document sonore proposé par le manuel scolaire, fiche d'évaluation à remplir par les apprenants à la fin de la séance	Ecouter le document sonore afin de comprendre l'information globale : les caractéristiques des métiers : pilote, ingénieur d'aviation, technicien, copilote et hôtesse de l'air.	Identifier les métiers mentionnés. Préciser la caractéristique de chaque métier. Préciser le choix personnel du métier d'avenir et le justifier.
S9 ¹¹⁶	30/5/2013	La vie d'ados	Question d'activité orale p. 143, manuel scolaire.	Parler des problèmes familiaux entre les adolescents et les parents.	Présenter le problème et parler de la réaction des parents. Exprimer ses sentiments.
S10	10/6/2013	La santé	Document sonore proposé par le manuel scolaire, fiche d'évaluation sommative à remplir par les apprenants à la fin de la séance.	Ecouter le document sonore afin de comprendre l'information globale : l'importance de la prévention pour éviter les maladies.	Identifier le lexique médical. Enumérer les conditions pour une bonne santé.

¹¹⁶ Durant cette séance l'arabe dialectal a été utilisé pour la plupart du temps de la part des deux acteurs de classe, vu le sujet personnel traité: les problèmes avec les parents.

Tableau 2 : Les caractéristiques des 10 séances observées à l'école privée

Séances à l'école privée	Date	Lieu	Thème /	Les supports et les documents utilisés	Les activités de production et de réception orales	Les compétences
Pre-mière séance S1	20/11/2012	Classe	Environnement	Document sonore d'une chanson du manuel scolaire ¹¹⁷ p. 10, fiche d'exercice à remplir par les apprenants.	Ecouter un document sonore afin de comprendre l'information globale et détaillée : la durée courte de la vie de l'être vivant	Préciser le lexique de la nature. Identifier les adjectifs qualificatifs. Reconstruire le poème
S2	11/12/2012	Classe	Environnement	Poème à réciter : mon amie la rose p. 10	Réciter le poème pour une évaluation trimestrielle.	Réciter le poème en respectant les règles de prosodie et prononçant correctement
S3	22/1/2013	Classe	Environnement	Poème du manuel scolaire p. 84, fiche d'exercice à remplir par les apprenants.	Lire le poème « l'automne » afin de le comprendre.	Identifier les éléments du décor. Identifier le personnage. Préciser les champs lexicaux relatifs à la mort et à la nature. Reconstruire le poème.
S4	12/2/2013	Salle polyvalente	La nature	Chanson du manuel scolaire p. 71, fiche d'exercice à remplir par les apprenants.	écouter la chanson « respire »	Préciser le lexique de la nature et de l'homme. Identifier les indicateurs temporels. Comparer entre la nature saine et la nature polluée. Identifier les phrases négatives et les verbes pronominaux.
S5	26/4/2013	Salle polyvalente	Le sport	Chanson du manuel scolaire p. 153, fiche d'exercice à remplir par les apprenants	écouter la chanson « la partie de football » et l'exploiter	Préciser le champ lexical de sport. Relever les phrases interrogatives. Identifier les procédés du doute. Reconstruire la chanson.
S6	16/5/2013	Salle polyvalente	La santé	Document préparé par chaque apprenant afin de présenter les exposés oraux	Faire un exposé concernant les maladies et les moyens de prévention en guise d'évaluation.	Présenter les informations selon un plan organisé. Construire des phrases correctes traitant le thème choisi.
S7	7/5/2013	amphithéâtre	Famille	Séquence filmique : Sound of music, extrait proposé par le manuel	Visionner la séquence en anglais, traduite en arabe, afin de comprendre l'histoire. Commenter l'extrait	Préciser l'attitude des parents envers les enfants Faire un jeu de rôle.

¹¹⁷ Le manuel scolaire français à l'école privée respecte les données du curriculum, est d'édition libanaise utilisé dans quelques écoles privées.

				scolaire, fiche d'exercice à remplir par les apprenants	filmique.	
S8	21//5 2013	Salle polyva lente	famille	Chanson « le plus fort c'est mon père » que l'enseignante a choisi via l'internet, fiche d'exercice à remplir par les apprenants.	Ecouter la chanson et l'exploiter afin de comprendre les qualités d'un père, mais l'enseignante a distribué les paroles de la chanson après la deuxième écoute ce qui a rendu les apprenants démotivés pour les autres écoutes	Enumérer les qualités d'un père. Reconstruire le texte
S9	28/5/ 2013	Salle d'ordin ateur	Famille	Ordinateur	Evaluation : répondre à un QCM (séquence filmique)	Savoir répondre correctement
S10	4/6/2 013	Classe	La famille	Poème « le plus fort c'est mon père »	Evaluation : réciter le poème	Savoir déclamer et bien prononcer le poème

ANNEXE 8 : Enquête préliminaire : analyse des entretiens semi-directifs avec 6 enseignantes et 8 apprenants.

Guide d'entretien adressé aux professeurs du français

- 1- Durant votre apprentissage scolaire, quelle langue préféreriez-vous ? Pourquoi ?
- 2- Quel rapport entretenez-vous avec la langue française ? Et avec l'arabe ?
- 3- Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner le français ?
- 4- Qu'est-ce que la connaissance de cette langue vous a offert ?
- 5- Quelles sont les langues que vous utilisez pour faciliter la communication en classe et l'explication des leçons ?
- 6- Quelles langues utilisent les apprenants en classe ? Quand ? Comment réagissez-vous ?
- 7- A votre avis, quel lien entretiennent les apprenants avec leur langue maternelle ? Trouvent-ils les autres langues assez importantes ? Pourquoi ?
- 8- Utilisent-ils les autres langues dans leur vie quotidienne ? Quand ?
- 9- Quel est le rôle du plurilinguisme dans notre société ? Est-il équitablement réparti ? Pourquoi ?

Noms des professeurs, durée de l'entretien	Statut du professeur dans l'établissement	Classe(s) enseignée(s)
Leila Hakmeh (8.10 mn)	Enseignante au collège du saint cœur-Akkar	EB7, EB8
Zeina Chamoun (8.16 mn)	Enseignante à l'école de terre sainte-mina (Tripoli)	EB7, EB8
Paulette Zalloua (16.36 mn)	Enseignante et coordinatrice au collège de La Salle Zgharta	EB6 Cycle II et III
Jana Al Hassan (18.72 mn)	Enseignante et coordinatrice au lycée officiel Tripoli	Première et deuxième secondaire
Bariaa Skaf (19.38 mn)	Enseignante au lycée officiel/ Kobbé (Tripoli)	Deuxième secondaire, filière humanité, terminale filière scientifique
Intissar Al Achkar (8.87 mn)	Enseignante au lycée officiel/ Tripoli)	Première secondaire, EB8

Avant de procéder au dépouillement des entretiens, il faut mentionner que deux entretiens (avec Leila et Zeina) étaient réalisés à l'université de Balamand lors d'une formation autour du scénario pédagogique, dans une salle annexe au laboratoire, un entretien a été fait à l'école, au bureau de Demoiselle Paulette, deux dans les maisons respectives de Jana et Intissar tandis que celui de Bariaa, il a été fait dans une chambre d'hôtel lors d'une formation à Chypre de l'école doctorale de Moyen Orient CODFRAMO, intitulée « linguistique de corpus et traitement automatique de données ».

- 1- Durant votre apprentissage scolaire, quelle langue préféreriez-vous ? pourquoi ?

Cinq enseignantes interviewées ont préféré la langue française pour plusieurs raisons, Intissar a justifié son choix en disant : « je ne savais pas pourquoi, j'avais un élan pour cette langue ». Zeina a déclaré : « j'aimais cette langue et depuis les petites classes, j'étais très brave, donc jusqu'à la classe terminale, j'adorais cette langue ». De plus, l'influence du professeur de langue française paraissait fondamental dans le penchant des professeurs pour cette langue, Bariaa nous a dit : « durant mon apprentissage scolaire je préférais surtout la langue française, j'ai commencé à l'adorer à partir de la classe de troisième, de brevet, et c'était grâce à un prof qui a été vraiment remarquable, c'était un enseignant exemplaire que j'ai toujours admiré et qui a marqué ma vie même ma vie professionnelle ».

Il faut signaler que ce n'était pas seulement la présence d'un bon professeur de français qui a favorisé la préférence pour cette langue durant les années d'apprentissage scolaire mais aussi l'établissement où elles ont appris les

langues. Les établissements qui avaient poussé nos interviewées à préférer cette langue étaient ceux des missions religieuses et c'est Jana (enseignante musulmane) et Paulette (chrétienne) qui ont mentionné cela. Jana a dit : « en fait on n'avait pas le choix puisque le Liban est un pays francophone, on n'avait pas le choix bien sûr c'est le français. Surtout j'étais élève chez les Sœurs à Dar Al Nour¹¹⁸. » Et paulette a déclaré : « toujours la langue française, je ne sais pas peut être c'est mon éducation, ou bien, là où j'ai appris mon instruction chez les Sœurs De Charité, elles étaient des Sœurs françaises et on avait des professeurs français, peut-être c'est l'influence ».

Enfin Leila a préféré l'arabe malgré son amour pour le français et cette préférence pour l'arabe provenait du milieu social où elle a vécu durant son enfance, elle nous a révélé : « moi, dès j'étais petite, j'aimais le français mais bien sûr je préfère l'Arabe, c'est la langue maternelle, et surtout nous sommes dans un milieu qui n'est pas assez francophone, Akkar¹¹⁹. Donc, je préfère parler l'Arabe. Toute la société, tous les voisins, c'est l'arabe mais comme langue que j'adorais c'était le français, la langue de pratique est l'Arabe, jamais le français ».

Donc, ce qui a joué un rôle important dans la relation particulière que ces professeurs entretiennent avec la langue française, c'étaient l'influence du professeur de français et le niveau de français de l'établissement où elles ont appris cette langue puisque le niveau social est lié à la connaissance des langues et se répercute sur l'acquisition des langues.

2- Quel rapport entretenez-vous avec la langue française ? et avec l'arabe ?

A cette question quatre enseignantes ont développé plusieurs points tandis que Intissar et Leila étaient très concises. Intissar a répondu par : « je me sens plus à l'aise avec la langue française, parce que j'ai l'habitude de l'enseigner, mais la langue arabe reste ma langue maternelle ». Leila n'a pas évoqué son rapport avec le français, elle s'est limitée de parler de son rapport avec l'arabe, moyen de communication avec les « illettrés » ce qui nous laisse croire que les « illettrés » à Akkar sont nombreux ou peut être ceux qui parlent le français sont minoritaires, elle a avoué à propos de sa langue maternelle : « en fin de compte, c'est notre langue maternelle, elle est importante si on va parler avec des personnes illettrées parce que c'est notre langue ».

Tandis que Jana a mis l'accent sur la ressemblance entre le français et l'arabe tout en insistant sur la langue française comme langue de culture, « on ne peut nier que c'est une langue de culture, et en fait il y a une très grande ressemblance entre le français et l'arabe, sur le plan linguistique et grammatical. Presque les mêmes règles et les mêmes difficultés, les deux langues sont compliquées, que ce soit l'arabe ou le français, puisque j'enseigne le français j'opte pour le français, mais la langue arabe reste la langue maternelle ».

Mais ce qui saute aux yeux ce sont les représentations de Zeina par rapport à l'image du professeur d'arabe et de français en nous révélant sa préférence pour le français : « j'étais très brave en langue maternelle, mais je préférais le français. C'était l'influence des professeurs surtout parce que, en général, pour nous à l'école, les professeurs d'arabe étaient un peu méchants, c'était l'image mais les professeurs de français étaient très gentils, ils discutaient avec nous, ils étaient aimables donc vraiment c'était l'image du professeur qui influençait sur nous ».

Paulette a insisté sur l'importance de la lecture en parlant de son rapport avec les langues, elle ne peut pas lire un livre en arabe et toutes ses lectures sont en français : « Pour vous dire la vérité, toutes mes lectures sont en français, j'adore la lecture moi et en plus les livres. Parfois j'aime lire et écouter des poèmes arabes, il y a plein de chose, mais je n'ai pas la patience de continuer un livre en arabe. J'apprécie et j'envie des gens qui lisent l'arabe mais moi jusqu'à maintenant je n'ai pas pu ».

Enfin, Bariaa a parlé de l'importance du français par rapport à elle, étant son moyen préférable d'expression. Elle a répondu : « si je vais parler de ma vie personnelle, en principe moi, j'écris tout de vue lecture et écriture avec cette langue, même depuis ma jeunesse, j'ai toujours fait mon journal intime, avec la langue française, et je continue à le faire, même j'écris des poèmes aussi de temps à autre, du côté personnel ça m'intéresse énormément, et du côté professionnel aussi, j'ai toujours aimé cette langue ... une fois que j'écris mon journal intime, c'est en

¹¹⁸ Ecole privée des sœurs de charité à Koura (région entre Tripoli et Zgartha).

¹¹⁹ Région nordique rurale au nord Tripoli.

français, même si je vais par exemple faire le compte rendu d'une certaine situation difficile que j'ai eue, c'est avec la langue française que je le fais, une fois je pense à écrire quelque chose du côté sentimental ou affectif, c'est la langue française ». De plus, elle a évoqué son rapport avec l'arabe étant le moyen de communication en famille bien qu'elle enseigne la traduction : « La langue arabe ne me dit pas grande chose, de point de vue enseignement, pourtant je donne encore la traduction, c'est-à-dire thème et version, moi je donne les deux, mais la langue arabe c'est ma langue maternelle, c'est la langue avec laquelle je communique avec ma famille, donc dans le milieu familial c'est ça. En famille, c'est la langue maternelle ». Enfin elle a donné son point de vue vis-à-vis du trilinguisme de sa famille et elle nous a communiqué la préférence de ses enfants pour les langues. « Au sein de ma famille, avec mes enfants, c'est un mélange de trois langues, parce que chez moi, il s'agit d'un milieu trilingue. Mes enfants maîtrisent la langue française parce que, depuis leur tendre enfance, ils parlent le français, ils ont commencé à parler le français à partir de 4-5 ans, maintenant ils maîtrisent le français et l'anglais, bien l'anglais. Ma fille, elle a 10 ans elle est très compétente, elle parle couramment l'anglais. Ils préfèrent la langue anglaise et ceci m'étonne, ils sont tellement impressionnés par la langue anglaise. Je donne un exemple, quand ils veulent voir un film, n'importe quel film, c'est le film anglais qui les attire ». Il faut mentionner qu'on remarque chez Bariaa ce souci d'attirer les apprenants vers le français, elle a dit : « j'ai toujours tenu à faire aimer cette langue par mes élèves, j'aime bien que mes élèves apprécient cette langue et l'aiment pour qu'ils puissent apprendre ».

Donc, cette langue française est le moyen d'expression primordial, le chemin vers la culture par l'intermédiaire de la lecture et l'arabe n'est que le moyen de communication en famille, la langue maternelle, tout en signalant qu'aucune enseignante n'a développé en quoi consiste ce lien maternel.

3- Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner le français ?

Les raisons qui ont poussé les enseignantes à choisir d'enseigner le français étaient multiples : la beauté de cette langue, les œuvres des écrivains français, l'influence du professeur de français, les opportunités de travail qu'une licence en langue et littérature françaises pouvait offrir. C'est Jana qui a parlé du côté financier sans le prononcer et de la guerre, « je crois durant la guerre, on n'avait pas grand choix, pour la littérature on l'a préférée parce qu'il faut savoir ce que demande le marché au Liban, et les profs de français n'étaient pas nombreux, c'est pourquoi j'ai choisi d'étudier la littérature française ». Tandis que Zeina qui n'était pas douée pour les matières scientifiques a « opté pour l'option littéraire à l'école », elle était fascinée par la littérature et les œuvres des écrivains elle nous a révélé : « Quand j'étais au cycle secondaire, j'étais beaucoup influencée par Hugo, Lamartine. J'aimais ce qu'ils écrivaient » et cela l'a poussée à écrire, « moi encore j'écrivais beaucoup, donc c'est ce qui m'a poussée le plus à choisir la langue française pour enseigner ».

Mais Leila et Bariaa se sont souvenues de leurs professeurs de français. Leila a débuté ses propos par l'élégance de cette langue disant « j'aime le français, je la trouve élégante, je l'aime » puis elle a abordé l'impact d'un bon professeur dans son choix : « Il y avait un prof, elle est docteur maintenant, elle m'a influencée, elle avait une bonne langue, elle était douée, gentille c'est pourquoi, je l'ai beaucoup aimée, et moi dorénavant j'aime le français ». Bariaa de sa part a révélé la cause de son choix malgré sa filière scientifique: « j'ai été impressionnée par un professeur qui a marqué vraiment ma vie scolaire et ça continue jusqu'à maintenant et c'est grâce à lui que j'ai choisi la langue française donc la littérature française, pourtant j'étais dans la filière scientifique, j'étais en sciences expérimentales puis j'ai choisi la littérature en tant qu'enseignement universitaire ».

De plus, c'est Paulette Zallouaa qui a parlé de la rareté des moments de loisir à son époque, elle a justifié son choix non délibéré par l'obligation de lire des contes en français tout en faisant la comparaison avec les loisirs d'aujourd'hui et ceux du passé : « quand nous étions à l'école dans notre temps, il y a une différence entre les générations, tu peux voir la présence de l'informatique du computer, cela a changé nos jeunes, donc dans notre temps on n'avait pas de loisirs, c'est de lire même les télévisions n'étaient pas équipées comme maintenant, on était obligé de lire chaque semaine, chaque quinzaine un conte, et on a à faire le résumé. Donc cela est devenu automate ». Cette langue « élégante » (leila) a été choisie par Intissar qui avait un penchant pour la langue française « comme objet, comme but pour l'enseigner après ».

Donc, au Liban, vu l'absence d'orientation, on tombe parfois sur une profession à laquelle on n'a pas pensé auparavant comme Bariaa qui était dans les classes scientifiques. En outre, enseigner est devenu un métier généralement féminin à cause des salaires insuffisants qui laissent les familles vivre dans le besoin si c'est l'homme qui va en satisfaire les besoins, et le français est enseigné la plupart du temps par des femmes qui ordinairement s'intéressent à la langue française plus que les hommes. (Question à approfondir dans les futurs entretiens)

4- Qu'est-ce que la connaissance de cette langue vous a offert ?

Les apports de la langue française selon les enseignantes étaient multiples : richesse culturelle, ouverture vers d'autres civilisations, aide et soutien pour les voyages, composition des poèmes, lecture de livres, découverte d'un nouveau monde littéraire, réalisation de soi et rendement financier.

Intissar nous a révélé que cette langue lui a procuré la culture, l'argent et le soutien dans les voyages : « certainement une richesse culturelle beaucoup de richesses culturelles, d'abord je l'enseigne et je gagne ma vie d'après cette profession ensuite richesse culturelle et lorsque je voyage je me sens plus à l'aise j'ai voyagé une fois au Brésil j'ai pu parler et comprendre la langue là-bas, une langue je ne me rappelle plus c'est très proche de la langue française, j'ai pu communiquer facilement avec les gens grâce à la langue française, c'est un visa, laisser passer pour tous les pays ».

De même, Paulette a considéré cette langue comme une source de culture, confiance en soi et une grande aide pour les voyages : « Pour mes voyages, ça m'a beaucoup aidée parce que la lecture m'a aidée et la lecture des bouquins m'a donnée beaucoup de culture, m'a formée, je ne peux pas nier que l'influence du français dans mon école m'a beaucoup aidée à m'épanouir et à ne plus me trouver dans une situation d'ignorance. Lors du premier voyage, féérique à 18 ans, cadeau de réussite, alors je ne me suis pas sentie dépaysée ».

Tandis que Bariaa a mis l'accent sur le mérite de son statut professionnel grâce à la langue française : « Depuis que j'ai commencé à enseigner, donc depuis vingt et un an alors je fais tout, mes stages, mes formations, tout était avec cette langue, elle m'a apporté plein de choses, si je vais penser à mon statut professionnel, c'est cette langue qui me l'a donné, c'est le fait que j'ai pu maîtriser, j'ai pu avoir un statut important. C'est grâce à cette langue, il y a mon CV par exemple ».

En outre, les propos de Jana étaient assez riches et variés, elle a abordé l'importance de la langue française comme ouverture et source de valeurs c'est elle qui a dit : « c'est une langue de culture, de civilisation assez riche sur tous les plans que ce soit culturel, social, politique, philosophique, littéraire. Elle est riche, c'est une langue assez riche. On peut considérer qu'elle est une porte ouverte à toutes les civilisations occidentales, c'est à travers le français qu'on peut faire la connaissance de toutes les civilisations européennes parce que la France a joué un très grand rôle dans tous les domaines. La France, c'est un pays assez riche, la langue française communique des valeurs sociales, morales, humaines ».

Leila a déclaré à propos des apports de la langue française disant : « elle m'a apporté beaucoup d'ouverture quand j'ai commencé à enseigner, je suis enseignante au collège des Saints Cœurs, j'ai beaucoup suivi des formations des sessions, aller au Biel¹²⁰, consulter des livres, parler avec des auteurs français, c'était tout un monde nouveau pour moi ». Enfin, Zeina était assez curieuse, elle a voulu découvrir tout ce qui est « en rapport avec la France, en rapport avec les écrivains » puisqu'elle était influencée par cette langue, elle a fait des recherches pour trouver des informations, donc pour elle la langue française lui a apporté de la culture et la possibilité d'écrire de petites nouvelles, elle nous a raconté : « je lisais beaucoup, à chaque fois que j'étais intéressée par un auteur et parce qu'il écrivait je lisais les œuvres qu'on avait étudiées en classe, donc vraiment c'était au niveau de la culture au niveau des nouvelles notions et surtout au niveau de l'écrit parce que j'ai écrit des poèmes et petites nouvelles qu'on a présentés à l'école ».

Donc, c'est la langue française qui a valorisé ces enseignantes, c'est elle qui leur a offert cette fierté et c'est cette langue qui leur a procuré la culture, l'ouverture.

¹²⁰ Salon du livre francophone annuel qui a lieu au début de chaque année scolaire.

5- Quelles sont les langues que vous utilisez pour faciliter la communication en classe et l'explication des leçons ?

Les enseignantes n'agissaient pas de la même façon devant une classe assez faible en français, trois enseignantes utilisent parfois des mots en arabe et les trois autres refusent catégoriquement le recours à l'arabe. Découvrons les propos de chacune, car chacune d'entre elles avait ses motifs et ses justifications.

Zeina nous a avoué : « franchement j'eus recours parfois à l'usage de quelques mots en arabe, parce que c'était le blocage complet ce qui a entravé l'explication donc dans ce cas je préférerais de l'expliquer en arabe. C'étaient des notions que les élèves ne pouvaient pas trouver dans un dictionnaire j'étais obligée de le faire , je l'ai préféré au lieu d'entraver l'explication. »

Leila a débuté sa réponse par son refus d'utiliser l'arabe puis elle a ajouté : « mais parfois s'ils ont besoin de comprendre un mot abstrait comme « liberté » ils peuvent dire en arabe et c'est fini, au lieu de faire toute une phrase en français et ne pas comprendre à la fin cette phrase, on peut en un seul mot comprendre mais c'est très rare en classe seulement s'il y a des mots abstraits ».

Intissar se limite à « jeter un mot », elle nous a dit : « j'utilise seulement le français et lorsque ils n'arrivent pas à comprendre j'explique plus la phrase j'utilise des mots plus faciles si jamais je trouve à la fin quelque chose qui cloche alors je jette un mot que ce soit un mot clé pour faciliter la compréhension, je recours à la gesticulation aux exemples, à une phrase plus facile, à la fin je sais que les élèves ont acquis le message ».

Après avoir vu que les enseignantes ont recours à l'arabe comme dernier remède, les autres vont nous éclaircir leur refus d'utiliser l'arabe.

Paulette a donné son point de vue tout en donnant un exemple de son expérience comme coordinatrice : « c'est toujours le français, j'essaie toujours. Je vais donner un exemple, l'institutrice en classe EB2, hier, j'ai demandé pour enrichir le vocabulaire de trouver les mots dans le dictionnaire et de construire des phrases alors elle est venue pour me demander comment je peux donner la définition du mot « sage », je lui ai dit « ne dis jamais en arabe » au moins il faut essayer de trouver ou alléger le sens, donc c'est par un langage plus simple parfois, en mimant mais ne pas parler l'arabe parce qu'il faut apprendre aux enfants en écrivant le français à réfléchir en français ».

Jana, de sa part, a insisté sur le fait que l'apprenant doit s'efforcer de trouver les mots français et de cette façon on l'aide à l'apprentissage: « j'utilise le français même si les élèves n'arrivent pas à comprendre, il faut qu'ils affrontent ces difficultés, ces obstacles afin de les surmonter. Si on va utiliser la langue arabe on ne les aide pas, ils doivent apprendre la langue française et c'est une langue seconde au Liban, c'est la langue de la scolarisation à quoi ça sert si je parle l'arabe, non j'essaie d'utiliser le français même si les apprenantes trouvent des difficultés, j'essaie de simplifier toujours en français en faisant allusion, j'essaie d'expliquer le mot en donnant des exemples en illustrant ce mot par des exemples ». De plus, étant coordinatrice, elle nous a révélé que les professeurs des matières scientifiques expliquent en arabe au lieu du français : « en passant dans les couloirs, malgré moi, je peux écouter quelques mots, en chimie, en maths par exemple, le professeur commence par le français puis on continue à utiliser l'arabe »

Tandis que Bariaa a bien développé cette idée, ce qui montre qu'elle endure de l'utilisation de l'arabe dans les classes complémentaires, étant enseignante au secondaire, elle a dit : « ce que j'aimais bien dire c'est que moi je tiens énormément à parler le français et uniquement le français en classe, c'est un problème qui se pose au début de l'année, chaque année j'ai un problème au niveau du secteur public parce que les élèves arrivent chez moi incapables de communiquer en français, incapables de même parfois dire des mots faciles , de lancer des termes vraiment faciles en français parce qu'ils sont habitués à des professeurs qui leur parlaient en arabe et qui traduisaient tout en arabe. Mes élèves me disent, quand il s'agit de l'explication d'un texte par exemple et même j'ai remarqué ça sur leur livre même au niveau secondaire, certains professeurs tiennent à expliquer chaque mot du texte en arabe parce qu'ils croient qu'une fois on explique en arabe les enfants vont comprendre, c'est une traduction à la lettre ce n'est pas la bonne traduction en fait ce sont des mots traduits. Les élèves n'arrivent pas à comprendre, à saisir, au début de l'année, mais avec le temps ça marche. Ils s'habituent rapidement à comprendre surtout que

j'essaie de travailler lentement, j'essaie d'être méthodique pour qu'ils puissent saisir et j'essaie de travailler avec eux petit à petit et finalement j'arrive »

Puis elle nous a donné un exemple de sa vie professionnelle : « j'avais un élève qui ne comprenait rien absolument rien et après quelques mois j'ai remarqué que, une fois je parle, lui, il me montre à travers l'expression de son visage qu'il arrive à saisir, ils arrivent à progresser ». Et enfin elle paraît convaincue de sa méthode, elle l'a justifiée « Si je vais expliquer n'importe quelle petite phrase en arabe les élèves vont commencer à attendre l'explication, ils ne vont jamais comprendre le français, une fois je tiens à parler le français, ils vont faire de l'effort pour essayer de comprendre ce que je dis et ça marche avec le gestuel, j'essaie avec différents moyens ils arrivent à saisir ».

Donc devant ce problème, les enseignantes n'étaient pas du tout d'accord, des enseignantes refusent l'arabe en classe, d'autres l'acceptent sous formes de mots, et chacune a justifié son choix et arrive peut être à nous convaincre.

6- Quelles langues utilisent les apprenants en classe ? quand ? comment réagissez-vous ?

Toutes les enseignantes ont révélé, qu'en classe, les langues utilisées par les apprenants étaient le français, l'anglais et l'arabe. Ils utilisent l'arabe car c'est plus facile pour eux d'utiliser leur langue maternelle, Bariaa impose le français et l'exige du côté des élèves « mais parfois de temps à autre pour qu'ils puissent vraiment dire s'ils ont saisi, pour poser une question » pour qu'elle puisse avoir une interaction, elle est obligée « de les écouter de temps à autre dire des mots arabes » et elle accepte qu'ils « s'expriment en français en insérant des mots arabes pour qu'ils puissent être clairs ».

Intissar a parlé de l'anglais employé en classe ainsi que de la prononciation anglaise des mots français disant : « ils jettent de temps à autre un mot anglais parfois arabe parfois anglais, peut être pour dire que l'anglais c'est plus facile ou bien plus important ou bien plus joli, je ne sais pas pourquoi ils utilisent parfois des mots anglais à la place du français, à l'oral, s'il y a un mot par exemple « laser » ils disent [ləjzɛr] la prononciation est en anglais, ils préfèrent prononcer en anglais » de même elle a ajouté qu'ils « oublient qu'ils possèdent la langue anglaise grâce à la langue française parce qu'ils ont déjà appris la langue française sinon ils n'arrivent pas à posséder à tel point l'anglais, c'est grâce à la langue française ».

C'est Jana qui a parlé des causes de cet emploi: « Les élèves trouvent une certaine difficulté à s'exprimer, ils comprennent le français mais n'arrivent pas à s'exprimer correctement, plusieurs facteurs entrent en jeu, la méthode en classe, leur contact avec le français ne se fait qu'en classe parce que hors de la classe c'est ou bien l'arabe ou bien l'anglais ou bien c'est la langue de l'internet, une langue de ci de là et non pas une langue courante ».

Leila a révélé que ses apprenantes essayent de parler le français malgré leur intérêt pour les matières scientifiques et pour l'anglais « elles comprennent très bien, elles parlent très bien mais vraiment surtout à notre époque les élèves commencent à s'intéresser plus aux matières scientifiques plus qu'à la langue même à l'anglais qui commence à être plus important que le français malgré tout ils préfèrent les matières scientifiques parce qu'au collège il n'y a que le S3¹²¹, j'ai de bons éléments ils écrivent bien, ils parlent bien, notre société notre région qui n'est pas assez francophone mais malgré tout je crois qu'ils sont bons ».

Paulette a souligné l'impact de l'âge sur l'utilisation des langues elle a dit : « quand ils veulent construire une phrase c'est plus facile pour les petits que les grands, à certain âge, ils commencent à avoir honte de parler en français, ils commencent à parler dans les petites classes, ils s'expriment librement même s'ils commettent des erreurs tandis que les grands à partir de l'âge 11, 12 ans pour construire la phrase ils pensent, puisqu'ils ont l'habitude de réfléchir en arabe, de traduire et en faisant la traduction ils vont tomber dans des fautes. »

En outre, la réaction des enseignantes en entendant une langue autre que le français en classe était amicale et calme. Chacune a donné ses raisons. Intissar a affirmé : « On lui corrige, c'est tout ». Zeina de sa part a avoué: « S'ils utilisent le français ou l'anglais je ne peux pas les sanctionner, de nos jours le langage français n'est pas comme avant. Ils sont surtout influencés par l'anglais qui est une langue plus facile plus accessible surtout qu'elle est la

¹²¹ Classe terminale, filière scientifique.

langue de l'internet, il y a beaucoup de cas où les apprenants parlent en anglais, je ne peux pas les sanctionner simplement je donne une remarque : pendant la période de l'anglais parlez l'anglais, donnez à chaque période sa langue, ne mélangez pas les langues :

Jana, amicalement, elle réagit en leur disant : « je ne comprends pas l'arabe » tout en souriant, et elle leur déclare : « je sais bien que c'est un peu difficile mais il faut essayer parce que vous savez le français mais vous n'avez pas le courage de l'utiliser » et pour elle, même s'ils commettent des erreurs elle les tolère seulement pour les encourager à s'exprimer en français.

Paulette accepte et corrige et de cette façon : « ils prennent le pli au moins de s'exprimer et de parler et ne pas avoir honte de faire des erreurs chacun de nous peut commettre une erreur on n'est pas parfait ».

Ainsi donc, nos élèves en classe de langue française utilisent l'arabe et l'anglais parce que l'influence de la langue maternelle parlée non la classique est si grande et parce que l'anglais fait sa conquête, épaulé par l'internet. Alors pour trouver une solution à leur défaillance langagière, nos apprenants fuient le français pour choisir un autre moyen qui leur paraît plus simple mais qui pourrait entraver dans l'avenir leur apprentissage et leur progrès en langue française.

7- A votre avis, quel lien entretiennent les apprenants avec leur langue maternelle ? trouvent-ils les autres langues assez importantes ? pourquoi ?

Pour la langue maternelle, la plupart des réponses étaient qu'ils la préféreraient malgré leur faiblesse et malgré leur choix d'étudier à l'étranger. Intissar a déclaré : « certainement ils préfèrent l'arabe mais ils savent que l'arabe ne sert à rien parce qu'ils vont voyager après ils ne peuvent pas se contenter seulement de l'arabe mais certains ils préfèrent leur langue mais ils sont plus à l'aise. Ils n'ont pas de bonnes notes en arabe, ils préfèrent parler en arabe parce que c'est plus facile pour eux, l'expression orale en arabe », de même Jana a révélé « ils trouvent des difficultés à traduire une phrase du français à l'arabe et ils ont beaucoup recours au registre familier et non au registre courant ». Bariaa a ajouté : « selon moi, ils sont tellement attachés à leur langue maternelle ».

Mais Leila a donné une réponse différente de ses collègues : « Les élèves ne s'intéressent jamais à leur langue maternelle ils ne lisent pas des livres arabes, ils sont obligés de lire le français, ils aiment les magazines anglais mais jamais l'arabe, ils aiment l'anglais et le préfèrent ».

Il paraît que les apprenants, dans les régions rurales, cherchent à tout prix l'apprentissage et ne s'intéressent pas à la langue maternelle peut-être parce qu'elle est à leur disposition, ils veulent inhaler le maximum de savoir par l'intermédiaire des langues et s'intéressent à l'anglais plus qu'au français comme on va voir d'après les propos des enseignantes répondant à la question « trouvent-ils les autres langues importantes ?

Zeina a avoué que c'était l'anglais qu'ils préféreraient « le plus parce que c'est la langue de l'internet ». Tandis que Jana nous a expliqué leur penchant vers l'anglais à cause des évaluations de français si dures : « Peut être oui ils trouvent les autres langues plus importantes, ils ont peur de le dire vu les difficultés qu'ils vont rencontrer tout simplement, ils aiment le français ils s'enfuient de cette langue vu les évaluations un peu difficiles et dures et qu'ils n'utilisent pas la langue française comme langue vivante. Ils trouvent l'anglais plus facile, la grammaire anglaise n'est pas difficile elle n'est pas compliquée comme l'arabe et le français »

De même, Bariaa a abordé leur préférence pour l'anglais malgré leurs difficultés dans cette langue en disant : « les élèves au niveau du public ont des difficultés remarquables, je remarque ça dans les épreuves, ils font tout ce qui est CE ou bien grammaire mais la production écrite reste simplement une page vide donc le problème ne se pose pas seulement au niveau du français mais au niveau de l'anglais aussi ce qui montre que c'est la langue maternelle qui est favorisée chez les élèves. Si je leur pose la question, ça va être l'anglais qui va être choisi, c'est déjà la langue de l'internet. Je donne un exemple, je leur ai demandé s'ils ont déjà entendu une chanson française alors personne n'a entendu une chanson française, ils ne savent pas les chanteurs français, ils savent bien des chanteurs anglais, ils aiment la chanson anglaise, ça prouve qu'ils favorisent la langue anglaise. »

Enfin, Paulette a parlé de l'importance des langues pour l'apprenant : « quand il arrive à l'université il a besoin des langues, c'est essentiel de maîtriser une langue ou deux. »

On peut dire que les apprenants sont obligés d'apprendre l'arabe littéraire et le français mais ils cherchent eux, à apprendre l'anglais par besoin d'accéder à l'internet, mais ce n'est pas une vraie langue qu'ils cherchent mais un lexique, des slogans, un laissez-passer. De même, ils ont des difficultés dans leur langue maternelle, donc ce n'est pas choquant s'ils sont faibles en français ou en anglais, peut-être, ce sont les curriculums qui ont été modifiés, peut-être c'est l'essor de la technologie : écrire avec un stylo devient rare, peut-être c'est le siècle de la rapidité et de la vitesse, puisque c'est rare de pouvoir apprendre une langue sans passer des heures à lire et à découvrir sa beauté, la patience et la persévérance sont effacées du dictionnaire des apprenants et tout cela se répercute négativement sur le niveau des langues.

8- Utilisent-ils les autres langues dans leur vie quotidienne ? quand ?

Toutes les enseignantes ont répondu que c'est rare d'entendre des mots étrangers prononcés par leurs apprenants. Intissar a dit qu'elle entendait « quelques mots en anglais », Bariaa a précisé « c'est pour un bonjour ou un au revoir », Jana a clarifié « ce sont des clichés non pas la langue anglaise proprement dite, quelques mots pas de phrases, des slogans »

C'est Zeina qui a expliqué : « dans le cas de mes apprenants non parce qu'ils sont d'une région où ils ne pratiquent pas dans leur entourage le français même pas l'anglais c'est partout par l'arabe, l'anglais ça se passe à l'école dans les cours comme le français »

Leila a révélé qu'ils utilisaient surtout l'arabe et « ils ajoutent quelques mots en français d'autres en anglais », de même Paulette Zallouaa a répondu que ses apprenants utilisaient le français et l'anglais, l'anglais c'est la « langue de l'informatique, parce que c'est dans le besoin de travailler sur internet, ils sont branchés dans toutes les maisons, il y a le besoin de parler l'anglais ».

L'utilisation des différentes langues est en relation étroite avec le milieu social, l'anglais se développe grâce à l'internet, on a besoin de l'argent pour qu'on soit branché, de plus, le français recule à cause de cette concurrence avec l'anglais et peut être à cause des méthodes d'enseignement traditionnelles qui découragent les apprenants au lieu de trouver des moyens susceptibles pour les encourager.

9- Quel est le rôle du plurilinguisme dans notre société ? est-il équitablement reparti ? pourquoi ?

Cette question a déclenché beaucoup de développement, chez les enseignantes, Bariaa a parlé de sa recherche sur la messagerie instantanée et les langues, Jana a abordé l'expansion des écoles anglophones et les autres ont mentionné la richesse culturelle de ce plurilinguisme.

Débutons par Intissar qui a déclaré que : « C'est une richesse, d'abord c'est un visa qui aide les libanais à voyager partout et à vivre avec n'importe quelle communauté ». Pour Jana « le plurilinguisme est très important parce qu'il favorise la diversité, l'ouverture aux autres cultures, aux autres mondes, aux autres richesses, c'est la diversité que ce soit des diversités des langues et diversités des sociétés ».

Leila a cité la cause de l'importance du plurilinguisme disant qu'il « donne de la culture » et « nous aide à nous ouvrir à d'autres civilisations à d'autres cultures ». De même, elle a évalué l'importance de ces langues : « Si je vais prendre l'anglais si on ne sait pas quelques mots de base de l'anglais on ne peut pas accéder à l'internet aussi le français, c'est notre sang, c'est très important et surtout même quand on commence à continuer nos études universitaires soit en français soit en Angleterre soit aux Etats Unis on a besoin de ce plurilinguisme ».

Paulette et Zeina ont trouvé que pratiquer trois langues est une chance et constitue le charme du pays au Liban, « on a la chance de pratiquer les trois langues » a dit Zeina, tandis que Paulette a déclaré « c'est le charme de notre société puisque ça crée de la richesse, une langue est un homme. » et elle a évoqué l'apprentissage des autres langues au Liban comme « l'allemand, l'espagnol, et le chinois qui est en vogue. » et elle a ajouté qu' « On a ce besoin et je crois que c'est une richesse intellectuelle culturelle pour tout le monde, pour que l'homme puisse au moins se mettre en contact avec d'autres personnes, sa façon de parler sa façon de penser ».

Bariaa nous a révélé : « J'ai enseigné dans une école privée –grecque orthodoxe- pendant 13 ans, c'est une école privée qui accorde de l'importance au français et à l'anglais, au niveau de cette école on accorde 3 heures par semaine pour l'anglais ce qui n'est pas le cas dans les autres langues, on donne une ou 2 h. Je remarque que les élèves sont plurilingues, il y a trois langues en parallèle qui fonctionnent.

Ce qui est mauvais au niveau du public, c'est que les élèves apprennent l'anglais à partir de la classe de seconde¹²². Ils n'ont pas appris le vrai français au complémentaire parce que les professeurs parlent en arabe. Ils n'arrivent pas à avoir l'anglais au niveau de leur adolescence mais grâce à l'internet ils se tournent vers l'anglais. L'anglais n'est pas important à l'école publique comme le français mais les élèves l'aiment. Personnellement, je suis tellement contente du fait que mes enfants maîtrisent les trois langues en parallèle... Je tiens à ce plurilinguisme je l'apprécie énormément.

Pour la question de la répartition équitable, la réponse unanime était « non ».

Pour Intissar, le plurilinguisme existe « dans les régions chrétiennes et chez les riches et les cultivés chez les autres religions, c'est un privilège dont jouit les apprenants des écoles privées et non pas les écoles publiques, quelques écoles publiques surtout dans la capitale non dans les régions ».

De même, Jana a avoué la cause tout en mettant l'accent sur la multiplication des écoles anglophones: « Il n'est pas équitablement reparti, puisque la scolarisation au Liban s'intéresse aux deux langues que ce soit français ou anglais presque on peut dire que tous les apprenants libanais sont des bilingues et des trilingues. Ce bilinguisme et ce trilinguisme n'est pas équitablement utilisé dans toutes les régions, bien sûr dans la capitale ce n'est pas comme les régions, dans les régions un peu chrétiennes non pas comme les régions musulmanes. La cause est une question d'idéologie, de préjugés peut être parce qu'on ne se comporte pas de la même façon avec le français ou l'arabe ou l'anglais. Il y a des régions qui préfèrent l'anglais surtout avec les écoles anglophones qui sont au marché ils essaient de valoriser l'anglais. Une publicité très grande, une propagande, c'est une question de richesse, ces écoles, scolarité si coûteuse, surtout pour les riches, toutes les écoles anglophones, la classe dominante est celle qui est riche ».

Mais avant de continuer, il faut mentionner que le lien entre l'utilisation du français avec la religion a été mentionné par Intissar, enseignante chrétienne, et Jana musulmane. Mais on ne peut pas tirer des conclusions hâtives, il est nécessaire de creuser plus pour pouvoir juger de la véracité de ses propos.

Zeina a parlé aussi des écoles qui commencent à opter pour l'anglais et elle a fait une petite comparaison avec l'actuel et le passé, et avec sa région et celle de Beyrouth en disant « je vois vraiment qu'il y a des langues qui dominant d'autres langues ce n'était pas comme avant, c'était le français qui est plus que l'anglais mais maintenant c'est l'inverse. Dans les écoles il y a les trois langues, à Achrafieh¹²³ le français est la langue de chaque jour, on voit les dames qui se considèrent dames de salon, elles pratiquent cette langue toujours, c'est vraiment comme langue seconde chez elles. A Tripoli, à Mina¹²⁴, l'entourage ne pratique que l'arabe, dans la région du nord, ce n'est pas le plurilinguisme c'est purement l'arabe mais il y a encore des régions surtout à Beyrouth qui pratiquent d'autres langues, ça dépend des régions ».

Pour Leila le plurilinguisme « n'est pas équitablement reparti » elle a déclaré que ceux qui jouissent de ce plurilinguisme « sont peut être les proches de la capitale, dans la banlieue, nous sommes privées de tout cela, malgré tout on combat pour y arriver ».

Enfin, Paulette a affirmé « Il n'est pas équitablement reparti après la guerre, les gens sont divisés en communauté et chacun dans son coin. Il y a une inégalité parce qu'il y a des villages des lieux où les gens sont négligés sur le plan intellectuel. Les écoles à Akkar, il y a un grand problème, ce sont des immigrés dans leur pays »

¹²² Récemment, on a commencé à enseigner l'anglais en classe d'EB7.

¹²³ Région à majorité Chrétienne de Beyrouth.

¹²⁴ Région de Tripoli au bord de la mer.

Les propos de Paulette rejoignent ceux de Leila par rapport à Akkar comme étant une région pas très éloignée de la capitale du nord, Tripoli, bien qu'elles ne se connaissent pas.

Ainsi donc, tout le monde trouve qu'on ne peut pas vivre sans ce plurilinguisme si indispensable à notre personnalité, à notre savoir. Au Liban, vu les différentes religions et idéologies, vu les différents niveaux sociaux, le plurilinguisme n'est pas équitablement reparti et cette poussée de l'anglais va être une cause du recul de la langue française malgré le fait d'entendre « le français c'est notre sang ». Les langues et leur développement sont en étroite relation avec la religion, les régions, les niveaux sociaux et la nature des établissements scolaires.

✚ Entretiens avec les apprenants

Les noms des apprenants interviewés en classe d'EB7 ainsi que la durée de chaque entretien:

Ecole privée / collège de la salle (Zgartha)	Gabriel Alwan (2.46 mn) / Zeina Lahoud (2.47 mn) Rony Chalouhy (1.58mn) / Henri Sit (1.58mn)
Ecole publique/ Merkabta (village au casa El Minié)	Gayass Alam Dine (2.54 mn) / Toni Fajloun (2.15 mn) Elissa Fajloun (1.56 mn) / Fady Chamy (1.45 mn)

✚ Le guide d'entretien adressé aux apprenants de la classe d'EB7 :

- 1- Quelles langues connaissez-vous ? Où est-ce que vous les avez apprises ?
- 2- Où est-ce que vous les utilisez ?
- 3- Quelle langue préférez-vous ? Pourquoi ?
- 4- Dans la classe de français, le professeur a-t-il recours à d'autres langues que le français ? Si oui lesquels ? Et les élèves quelle(s) langue(s) utilisent-ils en classe de français ?
- 5- Qu'est-ce que vous aimez le plus durant le cours de français ?

Il faut mentionner que les entretiens individuels avec les apprenants de l'école publique se sont déroulés durant une période de français, dans la salle des professeurs, nous avons expliqué à chaque apprenant, à part, avant l'entretien, notre intérêt pour les langues et notre objectif de savoir leur opinion vis-à-vis des langues.

A l'école privée, étant coordinatrice au cycle III, j'ai entamé mes propos en expliquant que mon objectif était universitaire et non scolaire pour qu'ils ne soient pas bloqués en me parlant de leur vécu en classe de langue, je leur ai révélé l'importance de leur avis concernant les langues. Tout d'abord, les entretiens avec les apprenants ont révélé dès le premier abord une différence de niveau entre les apprenants du secteur public et ceux du secteur privé, bien que les apprenants choisis selon les responsables de chaque école fussent de tous les niveaux (un faible, deux plus ou moins moyens et un bon). Les apprenants du public ont hésité en répondant, ils ont utilisé l'arabe dans leurs réponses et surtout Gayass qui n'a pas compris les questions, j'étais alors obligée de traduire. Il en est de même pour Elissa qui a répondu en arabe, elle n'a pas pu s'exprimer en français, elle a répondu pour la question de l'activité par la discipline et pour le thème préféré par les matières. Les quatre apprenants du public ont évité de répondre par de longues phrases aux questions ouvertes, ils m'ont invitée à éclaircir les questions ouvertes en les rendant fermées pour qu'ils puissent répondre.

Pour le dépouillement de ces entretiens, nous allons donner la question posée et puis nous donnerons une synthèse de toutes les réponses données.

Débutons par la première question posée aux apprenants du public et du privé :

- 1- Quelles langues connaissez-vous ? Où est-ce que vous les avez apprises ?

Tous les apprenants ont répondu qu'ils ont appris la langue maternelle à la maison, le français et l'anglais, ils les ont appris à l'école. Mais il faut mentionner que l'anglais dans les écoles publiques n'est pas enseigné avant le cycle III, on débute à l'enseigner en classe d'EB7 durant deux périodes hebdomadaires. Tandis que les apprenants des écoles privées ont déclaré qu'ils connaissaient les trois langues qu'ils avaient apprises à l'école (l'anglais est appris depuis la première classe au primaire). Il faut mentionner qu'Elissa (apprenante à l'école publique) a déclaré

qu'elle a suivi une session à Tripoli pour apprendre le français tout en utilisant l'arabe pour s'exprimer au moment de l'entretien.

Par rapport à leur connaissance des langues, les apprenants du secteur public ne connaissent pas l'anglais vu que c'est leur première année d'apprentissage, deux apprenants de quatre ont dit qu'ils savaient « un peu l'anglais ».

2- Où est-ce que vous les utilisez ?

La réponse commune pour l'utilisation du français et de l'anglais était « à l'école ». Gayass Alam Dine (école publique) a déclaré qu'elle utilisait « quelques mots » de français pour parler avec sa sœur en dépit de ses faibles connaissances dans le domaine, de même Toni Fajloun a dit qu'il discutait avec sa sœur en français, tandis que Fady Chamy parlait le français avec son frère. Les élèves du secteur privé utilisent les trois langues soit seulement à l'école comme Zeina soit avec des amis et des membres de la famille comme Rony qui parle l'anglais avec sa sœur, Henri qui parle l'anglais avec ses cousins qui viennent de l'Australie et enfin Gabriel qui pratique le français avec son ami préféré qui vient de France pour passer l'été au Liban en nous révélant « j'ai appris le français à l'école et chez mon ami qui parle le français » et « je pratique l'anglais, il y a deux amis qui parlent l'anglais et un peu l'arabe, mais je parle l'anglais pour le pratiquer ».

3- Quelle langue préférez-vous ? pourquoi ?

Ce qui a attiré mon attention c'est que les apprenants préfèrent le français, Gayass répondant en arabe m'a révélé sincèrement qu'elle aimait apprendre une autre langue que l'arabe pour avoir de la culture, Toni a dit qu'il préférerait le français à l'anglais, Elissa et Gabriel préféraient le français, Henri préfère l'anglais, pour Zeina l'anglais est préférable car « l'ordinateur, c'est en anglais » Rony opte pour l'arabe « car ma famille et tout le monde parle l'arabe au Liban ». Donc, le choix des apprenants est diversifié et ce qui était remarquable c'est que les apprenants, les plus faibles, et qui commettent le plus d'erreurs en répondant en français, préfèrent le français et les autres qui sont de niveau plus ou moins moyen en français et connaissant plus ou moins l'anglais préfèrent cette dernière langue.

Les noms des apprenants	La langue préférée
Rony (école publique)	L'arabe
Toni (école privée), / Gayass, Elissa, Gabriel et Fady (école publique)	Le français
Zeina (école privée), Henri (école privée)	L'anglais

Ceux qui ont préféré le français ont justifié leur choix en disant : « car je le connais » (Gabriel), « car j'aime la production écrite » (Fady), « car j'aime la lecture » (Toni). Le rapport à la langue française se révèle jusqu'à maintenant limité à l'écrit.

4- Dans la classe de français, le professeur a-t-il recours à d'autres langues que le français ? Si oui lesquels ? Et les élèves quelle(s) langue(s) utilisent-ils en classe de français ?

Les réponses étaient unanimes que le professeur de français dans le public et le privé utilise parfois l'arabe pour expliquer un mot ou éclaircir une notion, Fady (école publique) nous a avoué que son professeur utilise « un peu l'arabe pour expliquer », Gabriel (école privée) à son tour nous a dit : « parfois elle utilise l'arabe, si on ne comprend pas le mot, je le demande que ça veut dire, elle m'explique parfois en français, les détails parfois en arabe ». Seulement Rony (école privée) a révélé que le professeur de français utilisait l'anglais parfois pour expliquer un mot et « s'il y a quelque chose difficile il peut l'expliquer en arabe ». Par rapport aux apprenants, l'utilisation de l'arabe durant le cours de français les aide à comprendre et, eux, à leur tour, ils utilisent l'arabe quand ils n'arrivent pas à s'exprimer. Zeina a déclaré : « je parle français et si je ne sais pas la langue très bien j'utilise l'arabe un peu » Gayass a dit la même idée mais c'était en arabe. De plus, Elissa préférait utiliser l'arabe durant le cours de français, Toni, Fady et Henri ont ajouté que leurs copains ont des difficultés en français c'est pourquoi ils s'expriment en arabe. Concernant l'attitude du professeur de français vis-à-vis de l'utilisation de l'arabe en classe de français « elle corrige ou traduit » selon les propos de Zeina, de même, Gabriel a répondu à cette question « je ne sais pas » puis il a ajouté « elle ne fait rien ».

Donc, utiliser l'arabe en classe de français de la part des professeurs et des apprenants est plus ou moins courant, le professeur l'utilise pour éclaircir certaines notions.

5- Qu'est-ce que vous aimez le plus dans la classe de français ?

Gabriel Alwan	La production écrite, la grammaire
Zeina Lahoud	La rédaction
Rony Chalouhy	Les poèmes et la grammaire
Henri Sit	La grammaire
Gayass Alam Dine	La grammaire
Toni Fajloun	La lecture et la grammaire
Elissa Fajloun	La production et la grammaire
Fady Chamy	La production écrite

Ce tableau nous montre les préférences des apprenants durant le cours de français. Gayass n'était pas capable de me donner le titre d'une seule leçon de grammaire, alors qu'elle avait choisi la grammaire comme l'activité la plus appréciée. Gabriel qui préfère la production écrite a répondu à la question « tu aimes écrire ? », « non, si on a un devoir seulement ». Zeina pour répondre à la question « tu es brave en rédaction ? » elle a débuté par un « yes » puis le oui. Mais Toni qui aime la lecture était le seul élève qui nous a révélé qu'il lisait des contes choisis par sa maman et non pas par son professeur, « j'ai des contes » et à la question « qui te les donne ? », il a répondu : « c'est maman ». En outre, le choix dominant pour la grammaire ouvre la porte devant des questions qui seront ultérieurement : est-ce que les bonnes notes obtenues en grammaire en sont la cause ? De plus, le choix de la production écrite révèle-t-il la soif de ces apprenants à l'expression, à l'imagination ? Ils ont sûrement, à cet âge-là, beaucoup de choses à dire, beaucoup d'idées à révéler.

Après avoir rencontré ces élèves et après avoir écouté plusieurs fois les enregistrements, nous pouvons dire que cette jeunesse aime apprendre, elle n'arrive pas à s'exprimer aisément et correctement, elle a des difficultés d'ordre langagières. La patience serait-elle ce qui manque à cette génération ?

Enfin, que ce soit au secteur privé ou public, les apprenants aiment cette langue malgré les difficultés qu'ils rencontrent, Toni nous a dit : « je préfère le français plus que l'anglais ».

Après avoir étudié les propos recueillis lors de entretiens des professeurs et des enseignants nous avons pu conclure que les représentations qu'ont les professeurs de la langue ont un rôle primordial dans leur façon d'enseigner l'oral comme l'a dit Janine Courtillon : « *La représentation qu'on a de la langue influence profondément son enseignement ; l'on considère avant tout qu'elle est un ensemble de structures à acquérir, ou bien un instrument de communication. Dans le premier cas, l'importance sera donnée à la forme, c'est-à-dire à la grammaire et à la correction des erreurs. Dans le second cas, l'accent sera mis sur le sens, la situation de la communication et la motivation de l'élève à prendre la parole* » (2003 : 9)

De surcroit, « *si on définit le plurilinguisme comme la présence effective ou potentielle de deux ou plusieurs codes du répertoire langagier dans les interactions individuelles et collectives* » (Rispaïl : 2003), on peut déclarer que le Liban est plurilingue non seulement dans la vie quotidienne mais aussi dans les classes de langue surtout lors des séances consacrées à l'oral.

TABLE DES MATIERES

LE SOMMAIRE	2
ANNEXE 1: Guide d'entretien	3
<i>Guide d'entretien semi-directif avec les directeurs des deux écoles:</i>	3
<i>Guide d'entretien 1 (au premier trimestre) avec les enseignantes de la classe d'EB7</i>	3
<i>Guide d'entretien 2 au troisième trimestre avec les enseignantes de la classe d'EB7</i>	4
<i>Guide d'entretien semi-directif avec les élèves de la classe d'EB7</i>	5
ANNEXE 1 CORPUS 1 : Les 9 entretiens semi-directifs effectués au secteur public.....	5
<i>Entretien 1 : Avec le directeur de l'école publique PuED</i>	5
<i>Entretien 2 : Premier entretien avec l'enseignante de l'école publique PuE1M</i>	15
<i>Entretien 3 : Deuxième entretien avec la même enseignante de l'école publique PuE2M</i> .	23
<i>Entretien 4 : Avec l'apprenant 1 du secteur public PuEA1</i>	25
<i>Entretien 5 : Avec l'apprenant 12 du secteur public PuEA12</i>	30
<i>Entretien 6 : Avec l'apprenant 13 du secteur public PuEA13</i>	33
<i>Entretien 7 : Avec l'apprenant 17 du secteur public PuEA17</i>	38
<i>Entretien 8 : Avec l'apprenant 19 du secteur public PuEA19</i>	41
<i>Entretien 9 : Avec l'apprenant A20 de l'école publique PuEA20</i>	46
ANNEXE 2 CORPUS 2 : Les 9 entretiens semi-directifs effectués au secteur privé.....	49
<i>Entretien 1 : Avec le directeur de l'école privée PrED</i>	49
<i>Entretien 2 : Premier entretien avec l'enseignante de l'école privée PrE1M</i>	53
<i>Entretien 3 : Deuxième entretien avec la même enseignante de l'école privée PrE2M</i>	58
<i>Entretien 4 : Avec l'apprenant 1 du secteur privé PrEA1</i>	62
<i>Entretien 5 : Avec l'apprenant 2 du secteur privé PrEA2</i>	65
<i>Entretien 6 : Avec l'apprenant 4 du secteur privé PrEA4</i>	70
<i>Entretien 7 : Avec l'apprenant 9 du secteur privé PrEA9</i>	75
<i>Entretien 8 : Avec l'apprenant A19 du secteur privé PrEA19</i>	80
<i>Entretien 9 : Avec l'apprenant 21 du secteur privé PrEA21</i>	84

ANNEXE 3 CORPUS 3 : Matériaux pédagogiques, fiche d'observation et transcription des 3 séances de l'école publique.....	88
1. PuS1 : La première séance d'oral à l'école publique.....	88
1.1. Les matériaux pédagogiques utilisés durant la séance PuS1.....	89
1.1.1. PuS1D1 : Illustration présentant la première page du dossier II intitulé « environnement ».....	89
1.1.2. PuS1D2: Illustrations présentant les différentes sources de pollution.....	90
1.1.3. PuS1D3: Transcription du document sonore de la séance PuS1.....	91
1.1.4. PuS1D4: Fiche de la vérification de la compréhension orale.....	92
1.1.5. PuS1D5 : Ce qui a été écrit au tableau durant la séance PuS1.....	93
1.2. La fiche d'observation PuS1O.....	94
1.3. La transcription de la séance : PuS1.....	94
2. PuS3 : La deuxième séance d'oral à l'école publique.....	108
2.1. Les matériaux pédagogiques utilisés durant la séance PuS3.....	108
2.1.1. PuS3D1 : Texte introducteur du thème « Héros et personnages illustres ».....	108
2.1.2. PuS3D2 : Texte de base.....	109
2.1.3. PuS3D3 : L'activité orale du manuel scolaire.....	111
2.1.4. PuS3D4 : Ce qui a été écrit au tableau durant la séance PuS3.....	112
2.2. La fiche d'observation PuS3O.....	113
2.3. La transcription de la séance PuS3.....	114
3. PuS4 : La troisième séance d'oral à l'école publique.....	135
3.1. Les matériaux pédagogiques utilisés durant la séance PuS4.....	135
3.1.1. PuS4D1 : Page d'ouverture du dossier 9.....	135
3.1.2. PuS4D2 : Première page du manuel scolaire.....	136
3.1.3. PuS4D3 : Deuxième page du manuel.....	137
3.1.4. PuS4D4 : Support visuel collé au mur présentant les 2 pages du manuel.....	138
3.1.5. PuS4D5 : transcription du texte lu par l'enseignante.....	139
3.1.6. PuS4D6 : fiche de vérification de la compréhension orale.....	140
3.2. La fiche d'observation PuS4O.....	142
3.3. La transcription de la séance PuS4.....	142

ANNEXE 4 CORPUS 4 : Matériaux pédagogiques, fiche d'observation et transcription des 3 séances de l'école privée	155
1. PrS1 : La première séance d'oral à l'école privée	155
1.1. Les matériaux pédagogiques utilisés durant la séance PrS1.....	155
1.1.1. PrSID1 : Fiche préparée par l'enseignante.....	155
1.1.2. PrSID2 : Transcription de la chanson « Mon amie la rose».....	156
1.1.3. PrSID3 : L'activité orale dans le manuel scolaire.....	157
1.1.4. PrSID4 : Ce qui a été écrit au tableau durant la séance d'oral PrS1	158
1.2. La fiche d'observation PrS1O.....	158
1.3. La transcription de la séance PrS1.....	159
2. PrS5 : La deuxième séance d'oral à l'école privée.....	173
2.1. Les matériaux pédagogiques utilisés durant la séance PrS5.....	173
2.1.1. PrS5D1 : Paroles de la chanson.....	173
2.1.2. PrS5D2 : L'explication des mots difficiles de la chanson	174
2.1.3. PrS5D3: Fiche de vérification de la compréhension orale	175
2.1.4. PrS5D4 : Le corrigé des questions de la fiche	177
2.1.5. PrS5D5: L'activité orale dans le manuel scolaire	178
2.2. Fiche d'observation PrS5O.....	179
2.3. La transcription de la séance PrS5.....	180
3. PrS7 : La troisième séance d'oral à l'école privée	198
3.1. Les matériaux pédagogiques utilisés durant la séance	198
3.1.1. PrS7D1 : Fiche de questions	198
3.1.2. PrS7D2 : Le contenu de la séquence filmique	199
3.1.3. PrS7D3 : L'activité orale dans le manuel scolaire	200
3.2. La fiche d'observation PrS7O.....	201
3.3. La transcription de la séance PrS7.....	202
ANNEXE 5 CORPUS 5 : Les 10 fiches langagières des apprenants de l'école publique... 217	
Fiche langagière 1 : PuFA1	217
Fiche langagière 2 : PuFA9.....	219
Fiche langagière 3 : PuFA12.....	221
Fiche langagière 4 : PuFA13.....	223
Fiche langagière 5 : PuFA14.....	225
Fiche langagière 6 : PuFA15.....	227
Fiche langagière 7 : PuFA16.....	229

<i>Fiche langagière 8 : PuFA17</i>	231
<i>Fiche langagière 9 : PuFA19</i>	233
<i>Fiche langagière 10 : PuFA20</i>	235
ANNEXE 6 CORPUS 6 : Les 10 fiches langagières des apprenants de l'école privée	237
<i>Fiche langagière 1: PrFA1</i>	237
<i>Fiche langagière 2: PrFA2</i>	239
<i>Fiche langagière 3: PrFA3</i>	241
<i>Fiche langagière 4: PrFA4</i>	243
<i>Fiche langagière 5: PrFA9</i>	245
<i>Fiche langagière 6: PrFA12</i>	247
<i>Fiche langagière 7: PrFA18</i>	249
<i>Fiche langagière 8: PrFA19</i>	251
<i>Fiche langagière 9: PrFA21</i>	253
<i>Fiche langagière 10: PrFA26</i>	255
ANNEXE 7 : Cartes, extraits des manuels, plans de classes et tableaux récapitulatifs des séances observées	257
<i>Figure 1 : Liban par rapport au monde</i>	257
<i>Figure 2 : Liban sur la méditerranée</i>	258
<i>Figure 3 : Liban et sa superficie de 10452 Km²</i>	258
<i>Figure 4 : Carte géographique du Liban et les quartiers des écoles</i>	259
<i>Figure 5 : Table des matières de la classe d'EB7 du livre national</i>	260
<i>Figure 6 : L'oral dans le sommaire général du livre national d'EB7</i>	261
<i>Figure 7 : Contenu du dossier 1 intitulé « Nature » de la classe d'EB7, livre national.</i>	262
<i>Figure 8 : Exemple d'exercices de compréhension orale dans le livret d'exercices</i>	263
<i>Figure 9 : Sommaire général des trois premiers thèmes du manuel scolaire de l'école privée</i> 264	264
<i>Figure 10 : Présentation du thème 1 dans le manuel scolaire de l'école privée</i>	265
<i>Figure 11 : Le contenu de la page consacrée au document sonore dans le manuel de l'école privée</i> 266	266
<i>Figure 12 : le contenu de la page consacrée à la séquence filmique dans le manuel de l'école privée</i>	267
<i>Figure 13 : Les objectifs cités dans le guide pédagogique de l'école privée</i>	268
<i>Figure 14 : Les directives figurant dans le guide pédagogique de l'école privée</i>	269
<i>Figure 15 : Plan de la salle de classe de l'école publique.</i>	270

<i>Figure 16 : Plan de la salle de classe de l'école privée.</i>	271
<i>Figure 17 : Plan de la salle polyvalente del'école privée.</i>	272
<i>Figure 18 : Plan de l'amphithéâtre de l'école privée.</i>	273
<i>Figure 19 : Plan de la salle d'informatique de l'école privée</i>	274
<i>Tableau 1 : Les caractéristiques des 10 séances observées à l'école publique</i>	275
<i>Tableau 2 : Les caractéristiques des 10 séances observées à l'école privée</i>	277
ANNEXE 8 : Enquête préliminaire : analyse des entretiens semi-directifs avec 6 enseignantes et 8 apprenants	279
TABLE DES MATIERES	291
RESUME	296

RESUME :

Cette recherche a pour objet l'enseignement de l'oral en langue française au Liban, dans deux secteurs éducatifs différents (public et privé), et dans une société plurilingue où les différences sociales, les pratiques langagières et religieuses ne sont pas uniformes. Quels sont les paramètres qui déterminent l'enseignement / apprentissage de l'oral et ses variations au Liban ? Pour répondre à cette problématique, nous avons construit un corpus complexe constitué de 6 séances d'oral observées dans deux écoles libanaises (publique et privée) soit primaire et collège en France. De plus, nous avons effectué des entretiens semi-directifs avec des enseignantes, des apprenants ainsi qu'avec les directeurs des deux établissements scolaires. Nous avons de même invité les apprenants à remplir des fiches langagières pour faire apparaître leur religion, leur origine, leur niveau social et culturel ainsi que leur histoire et leurs représentations des langues. Nous avons traduit et transcrit, puis analysé les données recueillies, en mobilisant des outils d'investigation pluriels, fédérés par l'engagement dans une démarche sociolinguistique et didactique de l'oral. Il s'agira de démontrer que multiples sont les facteurs qui influent sur l'enseignement / apprentissage de l'oral en français au Liban et qu'ils varient d'un contexte à un autre. Notre recherche débouche sur des propositions de formation pour les enseignants libanais, pour qui l'enseignement de l'oral est encore un domaine très nouveau.

Mots clés : plurilinguisme, didactique de l'oral, alternances codiques, agir professionnel, interactions verbales.

ملخص:

تناول هذه الدراسة "تعليم اللغة الفرنسية شفهيًا في لبنان" في قطاعين تربويين مختلفين (رسمي وخاص)، حيث المجتمع متعدد اللغات وتتنوع فيه وجوه الفروقات الاجتماعية واستعمالات اللغة والممارسات الدينية. فما هي المعايير التي توجه عملية "التعليم والتعلم" الشفهي ومختلف أشكاله في لبنان؟ من أجل النظر في هذه الإشكالية عملنا على تكوين "مادة دراسة" مركبة عبر ست حصص تدريسية عاينها في مدرستين لبنانيتين، واحدة رسمية والأخرى خاصة. كما أجرينا مقابلات شبه توجيهية مع معلمين ومتعلمين وكذلك مع مديري المدرستين. ثم طلبنا إلى المتعلمين أن يملأوا استمارات لغوية بما يسمح بتبيين انتمائهم الديني وأصولهم ومستواهم الاجتماعي والثقافي إضافة إلى سيرتهم وتصوراتهم عن اللغات. ثم قمنا بتدوين المعطيات المجمعة وترجمتها وحللناها موظفين عدة وسائل استقصائية وحدنا بينها عبر التزامنا مساراً أخذ بعين الاعتبار الوضع الاجتماعي اللغوي وفن التعليم الشفهي. والغاية هي أن نبرهن على أن هناك عوامل كثيرة تؤثر على عملية تعليم وتعلم اللغة الفرنسية شفهيًا في لبنان، وأنها تتنوع بين ظرف وآخر. وأفضت دراستنا هذه إلى تقديم اقتراحات لإعداد المعلمين اللبنانيين إذ إن التعليم بالطريقة الشفهية ما يزال مجالاً جديداً عليهم.

عبارات مفاتيح : التعددية اللغوية، فن تعليم الشفهي، التحول من لغة إلى أخرى، المسلكية المهنية، التفاعلات الكلامية.