



HAL
open science

Questions que pose une didactique plurilingue au Liban, pratiques et représentations

Oula Wehbe

► **To cite this version:**

Oula Wehbe. Questions que pose une didactique plurilingue au Liban, pratiques et représentations. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2017. Français. NNT : 2017USPCA040 . tel-01774862

HAL Id: tel-01774862

<https://theses.hal.science/tel-01774862>

Submitted on 24 Apr 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.

**UNIVERSITE SORBONNE PARIS CITE
UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3**

**ÉCOLE DOCTORALE 268 Langage et langues : description,
théorisation, transmission**

Thèse de doctorat

Didactique des langues, des textes et des
cultures - EA 2288

Oula WEHBE

**QUESTIONS QUE POSE UNE DIDACTIQUE
PLURILINGUE AU LIBAN
PRATIQUES ET REPRESENTATIONS**

Thèse dirigée par
M. le Professeur Jean-Paul NARCY-COMBES

Soutenue le 26 avril 2017

VOLUME 1

Jury:

Professeure Fatima Chnane-Davin, Aix-Marseille Université
Professeur Abdelouahed Mabrou, Université Chouaïb Doukkali
D'El Jadida (Maroc)
Professeure Valerie SPAETH, Université Sorbonne nouvelle-Paris 3
Professeur Jean-Paul NARCY-COMBES, Université Sorbonne nouvelle
Paris 3

Resumé

Notre recherche relève de la didactique des langues et s'inscrit dans la réflexion sur le plurilinguisme et l'acquisition des langues. Cette étude examine le processus d'activation partielle d'une langue autre que la langue cible pendant l'apprentissage des langues. Elle a été conduite dans deux établissements scolaires au Liban auprès d'apprenantes des classes d'EB7, possédant un répertoire langagier plurilingue et ayant appris la diglossie arabe comme l'arabe (dans une version dialectale à la maison et standard à l'école) comme L1 et la langue française comme L2 et l'anglais comme L3. Lors de leur apprentissage et production du français L2 et de l'anglais L3, elles mettent en œuvre leur compétence à travers l'activation partielle de leur potentiel plurilingue.

Nous montrerons quels sont les processus cognitifs qui entrent en jeu lors de l'apprentissage de la nouvelle langue l'anglais L3, ainsi que les facteurs qui conditionnent l'activation des langues connues par les apprenantes et à quel niveau linguistique se réalise le plus fréquemment l'activation partielle de la langue autre que la langue cible.

Les modèles psycholinguistiques du plurilinguisme ouvrent la voie vers l'analyse de la compétence plurilingue non seulement au niveau de l'actualisation de la compétence langagière dans les activités de communication mais aussi au niveau des processus cognitifs qui permettent de gérer les langues lors de l'apprentissage et de leur usage.

Dans notre cas nous vérifierons la validité du modèle de Williams et Hammarberg selon lequel la langue qui sera activée pendant l'apprentissage de l'anglais L3 correspond aux facteurs suivants : (la compétence des apprenantes dans la langue déjà acquise, l'utilisation récente de la langue, la proximité typologique perçue entre la langue déjà acquise et la L3 et statut de L2).

Notre analyse montre que le recours des apprenantes à une langue autre que celle attendue se produit de deux manières, elle est inconsciente (sous l'influence de la nativisation aux différents niveaux linguistiques) ou consciente, comme une stratégie compensatoire plurilingue pendant la production langagière en anglais, ce qui montre qu'elle ne peut pas être considérée uniquement comme une imperfection de la compétence langagière. Ce comportement langagier pourra devenir un procédé de créativité langagière et un soutien à l'apprentissage.

Mots clés : Plurilinguisme, acquisition d'une troisième langue, activation d'une autre langue que la langue cible, conscience métalinguistique, pratiques et représentations, émergentisme, psycholinguistique, TICE.

Abstract

Our research comes from the didactics of languages and is part of the reflection on plurilingualism and the acquisition of languages. This study examines the process of partial activation of a language other than the target language during language learning.

Our study was carried out in two schools in Lebanon with students of EB7 classes, having a multilingual language repertoire and having learned the Arabic diglossic language as L1 and the French language as L2 and English as L3.

During their apprenticeship and production of the French L2 and the English L3, they apply their plurilingual competence through the partial activation of their plurilingual potential. We will show what are the cognitive processes that come into play when learning the new L3 English language. As well as the factors that condition the activation of the languages known by the learners, and at which linguistic level, is most frequently realised, the partial activation of the language other than the target language.

The psycholinguistic models of plurilingualism open the way towards the analysis of plurilingual competence not only in terms of the updating of language competence in communication activities but also in the cognitive processes that make it possible to manage languages during the “Learning and their use”.

In our case, we will verify the validity of the Williams and Hammarberg model, that the language activated during the learning of English L3 corresponds to the following factors: (the competence of the learners in the language already acquired, the recent use of the language, the typological proximity perceived between the language already acquired and the L3 and status of L2). Our analysis shows that learners' use of a language other than that expected occurs in two ways, unconscious (under the influence of nativization at different linguistic levels) and in a conscious way, as a plurilingual compensatory strategy during production Language in English, which shows that it cannot be considered only as an imperfection of language competence. This language behaviour can become a process of language creativity and support for learning.

Keywords: Multilingualism acquisition of a third language, activation of another language, metalinguistic awareness, practices and representations, emergentism, psycholinguistics, TICE.

A ma mère....

PDF Pro Evaluation

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à M. Jean-Paul Narcy-Combes pour ses constants encouragements, son aide compétente, sa patience et ses conseils éclairés dispensés pendant la direction de cette thèse.

Nous remercions les membres du jury pour nous avoir fait l'honneur de juger ce travail et pour l'intérêt qu'ils lui ont porté.

Nos sincères remerciements vont à tous les participants au séminaire doctoral de didactique des langues pour leurs nombreuses suggestions productives, leur appui et leur accueil amical. Nous remercions en particulier Mme Marie-Françoise Narcy-Combes pour sa présence constante et ses recommandations. Nous adressons ensuite nos remerciements aux professeurs de l'Université Sorbonne nouvelle-Paris 3.

Les données présentées ici sont, en partie, le fruit d'un travail sur le terrain qui a été possible grâce au Lycée Fakhreddine et l'école Amlyeh au Liban. Nous les remercions vivement.

Nous exprimons notre gratitude aux étudiants et aux professionnels ayant accepté de répondre à nos questions et participer à notre enquête.

Ces remerciements ne seraient pas complets sans mentionner les amis, les collègues et les anciens professeurs qui nous ont constamment encouragées pendant nos études doctorales.

Nous exprimons notre gratitude infinie à ceux qui nous ont particulièrement et patiemment soutenue dans tous les sens, dans la joie et dans le chagrin, très proches dans l'esprit même si physiquement lointains, pendant les années consacrées à notre travail. Il s'agit de nos parents, mes deux frères et mes petites nièces auxquels ce travail est dédié.

Sommaire

RESUME.....	2
ABSTRACT	3
REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	6
INTRODUCTION	7
PARTIE 1 : LE CADRE THEORIQUE.....	11
CHAPITRE 1. REFLEXIONS SUR LA CULTURE EDUCATIVE.....	12
CHAPITRE 2. THEORIES D'ACQUISITION DU LANGAGE.....	19
CHAPITRE 3: LES APPROCHES DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES.....	28
CHAPITRE 4 : LE PLURILINGUISME : UN ATOUT D'APPRENTISSAGE	47
CHAPITRE 5 : L'INFLUENCE TRANSLINGUISTIQUE.....	61
PARTIE 2 : LA MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE	86
CHAPITRE 1 : LA DEMARCHE DE LA RECHERCHE	88
CHAPITRE 2 : LE CONTEXTE LIBANAIS	93
CHAPITRE 3 LE CORPUS	104
PARTIE 3 : ANALYSE DU CORPUS	115
CHAPITRE 1 : ANALYSE DES ENTRETIENS.....	116
CHAPITRE 2 : ANALYSE DES OBSERVATIONS	212
CHAPITRE 3 : ANALYSE QUALITATIVE.....	281
DISCUSSION ET CONCLUSION	293
BIBLIOGRAPHIE.....	301
TABLE DES MATIERES	319
INDEX DES AUTEURS	324
INDEX DES NOTIONS.....	327

Introduction

Notre recherche doctorale s'inscrit au sein de la recherche sur le plurilinguisme et l'acquisition des langues L2 et L3. Cette thèse porte sur l'apprentissage de l'anglais L3 et du français L2. Notre étude est conduite au Liban, dans deux établissements scolaires, auprès des apprenantes des classes d'EB7¹. Les apprenantes qui ont participé à l'enquête constituent un groupe de 30 étudiantes âgées entre douze et treize ans.

Nous montrerons quel rôle jouent les langues qui existent dans le répertoire langagier des apprenantes pendant l'acquisition d'une nouvelle langue l'anglais L3 et du français L2 dans un milieu guidé. Lors de leur apprentissage et de leur production de l'anglais L3 et du français L2, quelles sont les stratégies utilisées par les apprenantes pour apprendre une langue ?

Ce travail comprend trois parties dans lesquelles nous avons présentés plusieurs chapitres qui ont constitués notre cadre théorique dont l'objectif est de présenter les principales théories sur lesquelles nous nous sommes basée afin de compléter notre recherche.

Nous avons étudié la littérature scientifique existante sur le plurilinguisme et l'acquisition des langues, la RAL.

Dans notre étude nous nous intéresserons à l'identification de l'aspect de la langue de référence des apprenantes.

Nous nous interrogerons sur le fonctionnement du discours chez les étudiantes, afin de voir si l'on peut y déceler des particularités et des spécificités. Nous tenterons ainsi de montrer dans quelle mesure les compétences préalables mises en place par les apprenantes peuvent constituer un soutien à l'apprentissage.

Sur le plan des relations interlinguistiques, « l'hypothèse formulée est que toutes les langues connues jouent un rôle dans la construction de compétence en L3 » (Bono 2007 :30) lorsqu'on adresse l'apprentissage des langues chez des apprenants plurilingues disposant d'un répertoire plus ou moins diversifié, les modèles théoriques doivent aussi rendre compte de l'influence, Selinker (2001) postule l'existence d'un mode cognitif spécifique, un parler étranger, qui se met en place lors de l'apprentissage d'une L3.

¹ 7^e année de l'éducation de base.

Les phénomènes d'alternance relèvent donc de la problématique centrale de la didactique des langues en contexte plurilingue, la question qui se pose souvent est la suivante : faut-il admettre l'utilisation d'une langue autre que la langue cible en classe ?

La réponse à cette question ne peut venir que d'une réflexion sur le rôle et la fonction que peuvent jouer ces phénomènes dans le processus d'enseignement / apprentissage : que peuvent-ils apporter du point de vue de l'interaction en classe ? Dans quelle mesure constituent-ils un "potentiel de construction des savoirs autres que linguistiques ? (Castellotti, 2001).

En nous intéressant aux discours des apprenantes ainsi qu'aux pratiques dans les cours de langues nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

Quels sont les aspects spécifiques de l'enseignement des langues étrangères au Liban et comment s'effectue l'alternance entre les langues connues par les apprenantes ?

Notre travail comprend trois parties : la première partie constitue une assise théorique à la question initiale et aux hypothèses qui en découlent. Elle sera construite autour des aspects qui caractérisent l'acquisition des langues étrangères et d'autres notions qui nous semblent importantes pour décrire le contexte de notre étude.

Dans la deuxième partie nous présentons le cadre méthodologique. La troisième partie consacrée à la pratique, nous permet de répondre à l'interrogation initiale à travers les résultats d'une enquête spécifique dans un contexte particulier, en l'occurrence le contexte libanais. Pour tenter de répondre à ces questions, précisons d'abord le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche, nous terminerons par des propositions didactiques pour atténuer les effets de l'assimilation par les apprenantes.

Le premier chapitre de la première partie s'intéressera aux représentations sociales dans l'enseignement/apprentissage des langues. Nous aborderons le sujet de réflexion sur l'image de l'enseignant et la relation entre apprenant et enseignant. Ainsi que de la prise en compte des représentations sociales de l'apprentissage d'une langue étrangère et au sujet du plurilinguisme.

Notre deuxième chapitre présente un descriptif synthétique des théories d'acquisition des langues, et le troisième chapitre propose d'expliquer les méthodologies d'enseignement des langues depuis les méthodes traditionnelles jusqu'à l'approche par tâches.

Le quatrième chapitre constitue la colonne vertébrale du cadre théorique, il vise la présentation des notions de plurilinguisme, de compétence et d'acquisition plurilingues, en intégrant leurs dimensions psycholinguistique et neurolinguistique. Nous traiterons ainsi de manière critique les modèles de production orale plurilingue.

Dans ce chapitre nous aborderons la notion cruciale de ce travail, l'activation d'une autre langue que la langue cible, ainsi que les facteurs susceptibles de conditionner cette activation pendant l'apprentissage.

Le chapitre cinq envisage aussi l'objet sensible de la recherche en lien avec les principales notions de RAL. Après avoir présenté les notions d'acquisition et d'apprentissage, on s'intéressera aux étapes les plus cruciales du processus d'acquisition : l'input, l'intake et l'output, ainsi que les concepts fondamentaux d'interlangue et de nativisation.

La notion d'output permet la prise en compte de la dimension métalinguistique d'un apprentissage plurilingue. Seront envisagés la notion clef du *noticing*, ainsi que le potentiel acquisitionnel du phénomène considéré.

La deuxième partie de notre travail comprend deux chapitres, le cadrage méthodologique qui découle, tout au moins partiellement, des choix et positionnements théoriques antérieurs, ainsi que le contexte libanais dans lequel se déroule la recherche, nous présenterons les deux établissements où nous avons mené notre enquête.

Dans le premier chapitre nous tenterons de définir la démarche d'ordre qualitatif (entretiens et observations) avec une composante quantitative dans laquelle s'inscrit notre recherche.

Le second chapitre consiste à présenter le contexte libanais ; nous essayerons de donner une idée concernant la question du plurilinguisme dans la société libanaise et dans l'enseignement des langues en générale. Nous présenterons aussi le corpus de l'enquête menée au Liban ainsi que le protocole de recueil de données.

Dans ce chapitre sera formulée la problématique de recherche qui émerge de l'observation des pratiques et des fondements théoriques du domaine.

L'analyse des données recueillies sera présentée dans la troisième partie ainsi que la technique les et méthodes adoptées pour l'analyse des données. Les hypothèses de travail seront formulées préalablement, ensuite nous envisagerons la méthode et le modèle d'analyse adoptés.

Le premier chapitre de cette partie est dédié à l'analyse des entretiens auprès des apprenantes et des enseignantes en vue de dégager les représentations contenues dans les réponses des participantes.

Nous avons obtenu des informations concernant les représentations des apprenantes sur les langues et sur leurs apprentissages. Les verbalisations des enseignantes nous ont données une image plus claire à propos des apprenantes, de leurs productions langagières et de l'enseignement en général.

Le deuxième chapitre examine l'activation d'une langue autre que la langue cible chez les mêmes apprenantes interviewées, l'approche choisie dans ce chapitre représente une première approche des données, un premier pas dans l'appréhension du phénomène de l'activation d'une langue autre que la

langue cible. Le troisième chapitre fera l'objet de l'analyse qualitative des observations des séances d'apprentissages.

Les deux premiers chapitres de la troisième partie de notre travail ont comme objectif de conduire une analyse sur les pratiques des apprenants libanais se basant sur leurs connaissances antérieures afin d'apprendre une nouvelle langue.

PDF Pro Evaluation

PARTIE 1 : LE CADRE THEORIQUE

PDF Pro Evaluation

Chapitre 1. Réflexions sur la culture éducative

1.1 Introduction

La question des cultures éducatives joue un rôle important dans l'enseignement / apprentissage des langues. Dans le présent chapitre nous allons essayer de dresser le rapport existant entre l'enseignement / apprentissage des langues et l'environnement dans lequel se situe l'individu ainsi que les représentations issues de son contexte et qui peuvent influencer son apprentissage.

Avant d'entamer ce sujet nous allons définir brièvement ce que nous entendons par le mot « culture ». Lire « ...there should be some kind of relationship between the sounds, words, and syntax of a language, and the way in which speakers of that language experience the world and behave in it » (Wardhaugh 1993 in Majdzadeh 2002: 6), nous conduit à postuler qu'il existe un lien important entre la langue et la culture d'un contexte donné. La culture de chaque pays constitue l'ensemble des savoirs, des habitudes et des croyances de la société et influe sur la façon d'être, d'agir, de penser de tous les membres appartenant à cette société. Pour Thomas (1993) la culture est définie comme : «...un système universel d'orientation de l'homme, typique de chaque société, organisation ou groupe de personnes. Ce système est constitué des symboles spécifiques qui font l'objet d'une tradition au sein d'une même société, organisation, etc. Ce système culturel influe sur les processus de connaissance...et d'action de tous les ressortissants d'une même culture... » (Thomas (1993) in Demorgon (2004) : 4). Il peut désigner aussi l'« ensemble des traits distinctifs d'une personne en regard de tous les aspects de son développement : intellectuel, cognitif, affectif, perceptuel, social, etc. » (Legendre, 1988 :133).

Du point de vue social la culture est un « ensemble des manières de voir, de sentir de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations qui distingue les membres d'une collectivité et qui cimenter son unité à une époque donnée » (ibidem).

Dans notre cas l'environnement dans lequel vivent les apprenantes qui ont participé à notre étude influe sur leur apprentissage des langues. Dans la partie de l'analyse des entretiens destinés aux apprenantes nous allons montrer comment, leur attitude envers l'apprentissage des langues se justifie par des critères qui peuvent être liés à des représentations d'ordre esthétique et culturel

1.2 Réflexions sur les cultures éducatives

Les cultures propres à chaque société influent sur les comportements, la manière de penser et d'agir de ces membres. Les institutions éducatives font partie de ce système et illustrent les valeurs culturelles et politiques de chaque société, qui « corrélées à des systèmes de pensée, varient historiquement et culturellement, mais elles offrent des cadres différents pour traiter des questions rémanentes, celles des interactions enseignant/apprenant, des modèles d'enseignement, des styles de gestion de classe et d'évaluation » (Chiss 2005 : 7). Pour cela les spécificités politiques et historiques de chaque culture éducative doivent être prises en compte dans chaque situation d'enseignement / apprentissage, car les cultures et les histoires sont propres à chaque société.

Ainsi, une même formation pourrait avoir des résultats différents selon le contexte dans lequel cette dernière a été transmise. En effet ces différences ne sont pas dues seulement au manuel scolaire et à la méthodologie d'enseignement, ce sont en fait les *habitus*² des enseignants/apprenants et la situation d'apprentissage qui forment et déterminent la façon dont un cours est transmis. Selon Jean-Claude Beacco (2005 :6), « la notion de culture éducative porte sur l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants ». Les particularités distinctives propres à chaque culture ainsi que les profils des apprenants et des enseignants, leurs représentations leurs discours en classe et d'autres facteurs influent et conditionnent toute situation d'enseignement / apprentissage.

Tout individu issu d'un contexte donné a sûrement reçu les premières valeurs et les règles de la société à laquelle il appartient. Ces éléments jouent un rôle important dans la façon dont cet individu se comporterait face à des situations diverses. Ainsi dans une situation d'apprentissage l'apprenant va agir selon la manière dont il a été élevé. Chaque culture possède ses propres modes de transmission du savoir langagier, qui déterminent les comportements des sujets confronté à un nouvel apprentissage.

Ces cultures éducatives peuvent donc influencer l'enseignement et l'apprentissage, l'école n'est certes pas la seule instance d'éducation ou de socialisation, et l'évolution du répertoire langagier de l'apprenant en dehors de l'école dépend d'abord d'un processus de socialisation (Coste 2008 :96). De ce fait, toute recherche sur l'enseignement/apprentissage des langues devrait commencer par la prise en compte du contexte social et culturel. Un lien de parenté important se trace donc entre la

² Jean-Claude Beacco. Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues.. *Revue de la Société japonaise de didactique du français (SJDF)*, 2008, 3 (1), pp.6-18.

didactique des langues et le domaine social. Le contexte et l'environnement culturel dans lequel vit nos apprenants nous allons le présenter dans la deuxième partie de notre travail.

Les relations entre les cultures d'enseignement et les cultures d'apprentissage, forment ce qu'on appelle les **cultures didactiques** «ensembles linguistico-éducatifs qui conditionnent l'enseignement/l'apprentissage » (Beacco 2005 : 8) ainsi que les « modèles théoriques et pratiques de formation pédagogique » (Cadet 2005 : 163). Ces cultures didactiques résument les modes de transmission et de réception du savoir ainsi que l'organisation des activités didactiques et pédagogiques ; On peut y ajouter aussi « les formes d'appropriation...l'exemplarité du passé, l'imitation des exemples...les systèmes de notation, etc. » (Cicurel 2002 : 3) qui jouent un grand rôle dans le fonctionnement d'un système éducatif.

Les **cultures socio-éducatives** : C'est la place qu'occupe (enseignants et apprenants) comme participants essentiels à la situation d'apprentissage, ainsi que leur regard envers l'école.

Un autre aspect non négligeable, les **cultures politiques** de l'éducation qui révèlent le contrôle de l'état sur le secteur académique ainsi que les valeurs nationales transmises aux apprenants dans le contexte scolaire à travers les savoirs enseignés ou les savoirs non-enseignés.

L'apprentissage ne se limite pas au module enseigné, mais dépend aussi de l'aménagement de la **situation d'apprentissage** « l'ensemble de contraintes ou de conditions matérielles et institutionnelles » (Beacco 2005 : 272) ajoutons « la communication non verbale, la manière dont la classe est arrangée, les distances avec le prof et entre les apprenants,...l'usage de l'espace...» Christian Puren (1998).

Selon Beacco (2005), « tout système scolaire possède des règles de communication, implicites ou explicites, qui organisent la façon dont les protagonistes parlent entre eux ». Cette **culture de communication** en classe définit en général la gestion de la classe « culture ambiante, les façons de s'adresser à l'autre, les règles de vie de classe (s'absenter, bouger, être en retard, se tenir d'une certaine manière, prendre des notes...) » (Beacco 2005 : 8). De plus, il y a aussi ce que Cicurel (2002) appelle « les postures corporelles et vestimentaires—le rôle joué par le port de l'uniforme [par exemple] » (3) qu'il faut prendre en compte en tant que disciplines (et donc mentalités) institutionnelles.

Synthèse

Selon Lucile Cadet « L'ensemble des modèles renvoie par conséquent à la notion de culture(s) éducative(s) à laquelle (auxquelles) les étudiants - en tant qu'individus, que citoyens, qu'apprenants - ont été/sont exposés dans une société donnée et à un moment donné. » (Cadet, 2004 : 61-62). Pendant l'enseignement apprentissage d'une nouvelle langue l'apprenant serait exposé à deux cultures éducatives différentes, celle de la langue source et celle de la langue cible, chacune de ces langues possède ses propres spécificités qui influencent non seulement les pratiques éducatives mais aussi les conceptions des apprenants sur l'apprentissage de la langue cible.

1.3 Réflexions sur les cultures éducatives et l'enseignement /apprentissage des langues

« L'acquisition d'une langue 2 est très conditionnée par la culture et la langue » (Narcy-Combes 2005 :138) dans lesquelles cette langue 2 est enseignée/apprise.

1.3.1 Les effets des cultures éducatives sur l'enseignement/apprentissage des langues :

L'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas à l'apprentissage linguistique mais comprend également la culture d'un ou des contextes où cette langue est utilisée. « Les modèles de transmission de [ce savoir], le rôle de l'écriture, de la mémoire, de la traduction, l'imitation des patrons, la déconstruction de la tradition, jouent tous aussi un rôle manifeste dans les expériences, guidées ou non guidées de l'enseignement/apprentissage des langues par les enseignants/élèves dans un pays » (Beacco 2005 : 8). Plusieurs facteurs devraient être pris en compte afin de réussir tout processus scolaire comme « La nature de la relation pédagogique sur les finalités de l'éducation...la rédaction des programmes...les conceptions, les rituels, les habitus dans la relation pédagogique...les manuels de langue et les supports didactiques... » (Cortier 2005 : 478). Le contact que l'apprenant a avec le système éducatif joue un rôle primordial dans la manière dont il interagit avec son apprentissage.

A ces facteurs, on peut aussi ajouter les aspects géographique/historique, il est plutôt question de « degrés de proximité ou d'éloignement » géographique et historique (Dabène1990 : 12) qui jouent un rôle inévitable sur la motivation des apprenants, les ressources disponibles, les objectifs et le degré d'opérationnalité souhaité dans chaque langue.

1.4 Relation entre apprenant et enseignant

La culture éducative influence non seulement l'attitude des sujets face à l'apprentissage mais règle aussi les relations entre les participants de la situation d'apprentissage, l'enseignant, l'apprenant et le savoir. «Il s'agit de passer d'une relation de type vertical trop anonyme à une coopération plus personnalisée et souple, qui rend en compte le cas de chacun et est donc plus soucieuse d'assurer les transitionnalités nécessaires » (Lévine et Develay, 2003 :56).

Dans notre cas, l'enseignant assure souvent le rôle du chef d'orchestre, la source du savoir, qui gère la situation d'apprentissage. Quant à l'apprenant, il se montre comme un récepteur des informations, il participe quand on lui demande mais ne prend jamais l'initiative. Ce comportement donne un exemple des habitudes culturelles acquises dans le milieu familial et traduites par le comportement de l'apprenant à l'école.³

1.4.1 Réflexions sur l'image de l'enseignant

On constate donc que l'image de l'enseignant en classe a un impact important sur les pratiques éducatives. Cette image diffère d'un pays à l'autre. Dans certains pays l'enseignant se montre omniscient, exerce une autorité et un contrôle absolu en classe. Alors que dans d'autres sociétés on rencontre l'enseignant qui joue le rôle du médiateur et « facilitateur » (Narcy-Combes 2005 :150) il s'agit d'une médiation, ou d'un accompagnement où l'enseignant assure le rôle de médiateur qui intervient afin d'inciter les apprenants à réfléchir sur les moyens à surmonter les difficultés à construire le savoir. L'enseignant dispose donc d'un rôle primordial dans la gestion de classe. Selon Jean-Paul Narcy-Combes (2005 :85), « il est de la responsabilité de l'enseignant de se constituer un savoir et une pratique instruite... ».

1.4.2 « Figures de maître »

Le profil des enseignants dépend des cultures dans laquelle ils prennent place, la « figures de maître » (Cicurel 2002 :1) diffère d'un enseignant à un autre ; on distingue les enseignants « traditionnels » et les enseignants « modernes »

De ce fait les pratiques de l'enseignant en classe ainsi que les méthodologies qu'ils utilisent pour véhiculer la connaissance nous renseignent sur ses expériences, son vécu et sa formation.

³ Cf chapitre 1 de la troisième partie pour plus amples renseignements concernant ces points.

1.4.2. a. L'enseignant traditionnel

En classe, il est le maître du jeu, il contrôle l'interaction en classe, donne des ordres, donne la parole aux apprenant. C'est lui qui « juge [les] performances linguistiques » de ses apprenants (Dabène 1990 : 29).

Le cours se révèle centré sur l'enseignant, il est le seul à savoir enseigner la matière, dans ce cas l'apprenant est le récepteur passif qui obéit aux ordres de l'enseignant.

Le comportement de l'enseignant en classe vient du respect qu'on lui accorde en société, comme possédant d'un savoir.

1.4.2. b. L'enseignant actuel

En revanche on peut distinguer l'enseignant plutôt innovateur décrit par Jean-Paul Narcy-Combes (2005) comme « ...facilitateur, concepteur, pourvoyeur et organisateur...il est aussi interlocuteur en L1 et L2 ». Dans ce cas l'enseignement est centré sur l'apprenant, il enseigne *avec* les élèves et non pas *aux* élèves. L'objectif de l'enseignement est de « proposer une méthodologie adaptable, avec une démarche authentiquement maïeutique où l'apprenant sera pris en considération dans son intégrité pour effectuer un travail en coopération avec l'enseignant ou l'équipe enseignante » (Narcy-Combes 2005 : 150). Il *découvre* avec les élèves au lieu d'expliquer aux élèves, et il *invite* toute la classe à parler, à participer, à explorer et à s'exprimer selon les besoins personnels des apprenants, grâce à des questions ouvertes et des activités personnalisées pour les élèves. Des « modifications dans l'enseignement/apprentissage selon des apprenants différents [et] il s'intéresse aux comportements des élèves... » (Puren 1998 : 49). L'enseignant ne possède pas « le savoir », la manière de transmission varie selon les besoins des apprenants.

Cette ambiance encourage les apprenants à participer et à s'exprimer librement sans avoir peur de commettre des fautes de langue en parlant. On désigne par cela un enseignement centré sur l'apprenant Ce dernier est donc invité à réfléchir sur son apprentissage.

1.4.3 Les représentations sociales de l'apprentissage d'une langue étrangère

Chaque groupe social est influencé par un héritage culturel qui conditionne ses comportements et sa façon de se situer par rapport à autrui.

Les représentations sociales se transmettent donc à travers les générations « les représentations collectives traduisent la façons dont le groupe se pense de ses rapports avec les objets qui

l'affectent » Jodelet 1989 :51). « L'étude des représentations sociales ne présente pas qu'un intérêt en soi. Elle est utile aussi à la compréhension de ce qui se passe en classe au cours de l'interaction éducative proprement dite, tant du point de vue des objets de savoirs enseignés que des mécanismes psychosociaux parfois très fins à l'œuvre dans les apprentissages » (Gilly, 1989 :383). « L'élève aborde la plupart de ces objets d'enseignement, [...] avec un ensemble de représentations initiales ou naïves enracinées elles-mêmes dans des croyances, usages et pratiques de leurs milieux de vie ce qui nous renvoie à nouveau à la question des représentations sociales (*ibid*).

Dans ce chapitre, nous avons mis l'accent sur l'importance de la prise en compte des cultures éducatives, composées des cultures didactiques, politiques, socio-éducatives, etc., dans l'enseignement apprentissage des langues. Ainsi que le rapport existant entre l'enseignement apprentissages des langues et l'environnement dans lequel se situe l'individu ainsi que les représentations issues de son contexte et qui peuvent influencer son apprentissage.

Après avoir définie la notion de culture comme un construit, produit des sociétés, nous avons montré que la culture éducative est non seulement l'attitude des sujets face à l'apprentissage mais règle aussi les relations entre les participants de la situation d'apprentissage, l'enseignant, l'apprenant et le savoir.

Tout cela nous amène à une réflexion (sur l'effet de ces cultures éducatives sur les pratiques d'enseignement des langues aujourd'hui surtout avec les nouvelles technologies de notre époque qui semblent faciliter les pratiques éducatives par le biais de téléconférences, d'internet, et autres) et (sur l'entourage plurilingue dans lequel vivent les apprenants comme atout d'apprentissage). Cependant, la connaissance et même la nécessité de l'utilisation des nouvelles pratiques ne garantiraient pas leur mise en place dans différents enseignements. Cela, est dû à la difficulté et à la résistance de certaines institutions ou enseignants à opter pour des nouvelles pratiques d'enseignement.

Chapitre 2. Théories d'acquisition du langage

2.1 Introduction

Les recherches concernant l'apprentissage des langues ont beaucoup évolué ces dernières années grâce à l'évolution de la psychologie cognitive. Dans ce chapitre, nous proposons d'étudier l'évolution de ces théories qui, avec le temps, ont influencé la didactique des langues. Nous abordons cette évolution en trois périodes, allant des années soixante avec : le behaviorisme centré sur le milieu et sur les comportements, les années soixante dix avec l'émergence d'une approche mentale, Chomsky a remis en cause les théories comportementalistes du langage, et a postulé l'existence de capacités innées responsables de l'acquisition langagière. Piaget pose l'existence d'un substrat biologique inné, mais le définit comme fonctionnel et cognitif d'où la théorie constructiviste. Les théories linguistiques et cognitivistes influençant la recherche en acquisition des langues étrangère. Nous terminons avec la théorie émergentiste qui rappelle que la langue n'est pas composée d'un ensemble d'éléments séparés mais qu'elle est un discours produit par l'interaction entre ces éléments.

2.2 Le behaviorisme⁴

Les théories behavioristes du début du XXème siècle se sont appuyées sur les travaux de la réflexologie des physiologistes russes (comme Bechterev, Pavlov) et ont rapidement débouché sur l'étude du comportement en fonction des modifications des stimuli⁵, plaçant ainsi l'apprentissage au centre des recherches (Cuq 2003:33).

Trois axes de recherche peuvent être distingués :

1. L'étude du conditionnement classique (ou conditionnement Pavlovien) : un stimulus neutre devient un « stimulus conditionnel »
2. l'étude du conditionnement opérant introduite par Thorndike et développée par Skinner :
3. étude des effets des variables intermédiaires entre S et R, telles les variables affectives (la motivation) ou cognitives (cartes cognitives) qui ont été introduite plus tard par les néo-behavioristes.

⁴ Nous avons choisi de parler de la théorie du behaviorisme parce que les enseignantes ayant participé à notre recherche ont affirmé l'intérêt de ces théories pendant l'enseignement. Cf. chapitre 1 de la deuxième partie pour de plus amples renseignements concernant ces points.

⁵ C'est à dire étudier expérimentalement les liaisons entre deux observables: les stimuli (S) et les réponses (R)

Les deux lois permettant de se rendre compte de l'apprentissage sont :

- La loi de l'exercice : les connexions entre situation et réponse sont renforcées par l'exercice ; la probabilité d'apparition de la réponse s'accroît avec le nombre d'essais effectués.
- La loi de l'effet : une connexion est renforcée ou affaiblie par l'effet de ses conséquences : si elle est suivie d'un état de satisfaction, elle est renforcée ; sinon elle est affaiblie (Gaonac'h, 1991 :13).

Selon Skinner les deux principes fondamentaux de l'acquisition d'un comportement (linguistique) :

1. Il faut que le sujet produise une réponse à un moment donné, c'est-à-dire que le comportement à acquérir apparaisse, quelles que soient les modalités de cette apparition.
2. Le renforcement accroît la probabilité de réapparition de cette réponse (Gaonac'h, 1991 :15)

En enseignement, il s'agit là de la technique appelée enseignement programmé ; l'apprenant est encouragé à « produire des réponses déterminées et adéquates dans une situation spécifiée. L'adéquation des réponses dépend de leur résultat dans le cadre d'un environnement déterminé » (Gaonac'h 1991 :22).

Donc le behaviorisme affirmait qu'on pouvait rendre compte du comportement d'un organisme par des théories fondées uniquement sur l'observation des interactions que cet organisme entretient avec son entourage. En ce sens du point de vue behavioriste, l'enfant est doté dès la naissance de capacités d'apprentissages généraux et non de connaissances spécifiquement langagières. Le comportement linguistique est considéré comme renforcé par les locuteurs adultes.

Selon cette théorie, l'accent est mis sur le rôle de l'enseignant, alors que l'apprenant avait un rôle passif dans son apprentissage.

Dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues, le behaviorisme affirme que l'apprentissage est conditionné par la nécessité d'une production de comportement (Gaonac'h, 2006 : 43). Ce comportement est suscité par l'imitation, ou dans certains cas, peut être spontané. Il est aussi conditionné par les renforcements issus de l'environnement.

Ce courant « a connu l'apogée de son influence avec la méthode-audio orale, qui envisageait le langage comme un comportement comme un autre » (Cuq 2003 :33). Le modèle du behaviorisme reste prégnant dans les pratiques apprenantes et enseignantes. Mais nous ne pouvons pas admettre que l'apprentissage d'une langue soit basé uniquement sur des automatismes et des renforcements, parce que l'acquisition d'une langue a besoin d'un travail cognitif explicite, ce que le behaviorisme a totalement refusé.

2.3 Le Cognitivisme

Selon cette théorie le cerveau humain est considéré comme «un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire», système qui « vise à rendre compte des fonctions complexes d'acquisition des connaissances » (Cuq 2003:45).

Les théories cognitivistes se concentrent sur les mécanismes mentaux comme la mémoire, l'attention, la perception, l'intelligence, le raisonnement et la résolution de problèmes (Gaonac'h, 1991), elles mettent l'accent sur la façon dont l'apprenant reçoit et stocke les nouvelles (input) informations qui vont être structurées sous forme de représentations nouvelles (intake) afin de produire par la suite un nouvel énoncé linguistique sous forme d'un (output) compréhensible.

Selon Giry, l'idée générale du cognitivisme, « c'est que le potentiel de chacun est bien supérieur à la part exploitée. Il s'agit donc d'amener l'apprenant à découvrir ce potentiel et les moyens de l'utiliser. Pour ce faire, l'apprenant doit prendre conscience des opérations mentales en jeu, des stratégies qu'il met en œuvre et de celle qu'il pourrait mettre à profit » (1994 :14).

D'après Giry les principes de bases de cette éducation sont les suivants :

1. le souci métacognitif est permanent, on vise à la prise de conscience et l'explication de la démarche de [l'apprenant]
2. ces méthodes sollicitent l'activité du sujet qui apprend
3. les interactions sont favorisées. L'enseignant a le rôle de médiateur
4. autocontrôle et autoévaluation sont intégrés à la démarche. On vise l'autonomie du sujet (idem)

Le cognitivisme est considéré comme l'une des idées fondamentales de l'énergétisme et a servi de base scientifique dans le fondement de l'approche par tâches (des années 1980).

2.4 Le constructivisme et l'interactionnisme

Piaget pose également l'existence d'un substrat biologique inné, mais le définit comme fonctionnel et cognitif. Le langage constitue un objet cognitif participant au développement intellectif. Cette optique constructiviste est donc opposée à celle de Chomsky et considère le langage comme « une manifestation parmi d'autres de l'accès à la fonction symbolique et à la représentation » (Cuq 2003 :53).

Cette théorie considère que « le développement, qu'il soit biologique, psychologique ou social, procède de la construction d'organisation données d'une relative stabilité qui se succède dans le temps » (Cuq 2003 : 53).

L'apprentissage suppose une activité de la part des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions dans un environnement socialisé comme le décrit Puren (2009). Par ailleurs, les connaissances se construisent sur la base des connaissances antérieures. Dans ce processus cas le rôle des enseignants devient inévitable,

- *se donner davantage d'outils permettant d'évaluer les pré-requis (savoirs et savoir-faire) dont disposent leurs élèves ;*

- *tenir compte des représentations, des conceptions des élèves, car elles peuvent, soit servir de point d'appui, soit faire obstacle, à l'acquisition de connaissances nouvelles (Barnier, 2002 : 8).*

Les apprenants restructurent mentalement les nouvelles informations au regard de leurs propres connaissances et expériences. La connaissance construite chez l'individu dépend d'un ensemble de facteurs, y compris l'organisation du monde extérieur, ses capacités innées et de l'éducation qu'il reçoit.

Le constructivisme étudie les mécanismes et les processus permettant la construction des connaissances chez les individus à partir d'éléments déjà intégrés, cela par le biais de deux processus complémentaires de conscientisation du monde extérieur: l'assimilation et l'accommodation. Par « assimilation », Piaget entend « l'action qu'un sujet opère sur un objet pour absorber [...] une conduite active par laquelle le sujet modifie les données extérieures du milieu et structure celui-ci » (Cuq 2003 :27). L'accommodation, en revanche réfère à « la capacité d'un sujet à s'adapter à une réalité qui lui est extérieure » (idem : 12). L'assimilation nécessite, ainsi, l'intégration de l'information sans changer celle-ci tandis que l'accommodation exige que le monde interne de l'apprenant s'adapte à l'information qu'il reçoit (Narcy-Combes 2010 : 83). Ainsi, l'apprenant est perpétuellement dans un processus d'organiser, réorganiser et restructurer ses connaissances ; il est donc toujours en interaction visant « la régulation des relations entre le sujet et le milieu » (Russo 2011 : 25), pour la construction et la mise à jour de ses connaissances.

La fonction communicative de la langue négligée dans les travaux de Piaget a été adoptée par Vygotski dans les théories d'**interactionnisme social** (Bronckart 2010 : 1-2).

Vygotsky accorde plus d'importance à l'environnement et aux relations avec autrui que ne le fait Piaget. Comme le souligne Giordan: « *L'action sur les objets suppose à ses yeux une médiation sociale, c'est-à-dire avec autrui. Et les interactions avec des partenaires plus compétents ne constituent pas un frein au développement de la pensée* » (Giordan, 1998 : 40).

Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, la médiation de l'enseignant/tuteur consiste à aider l'apprenant à accomplir des tâches de dénativisation pour réduire les effets de la nativisation dus à ses connaissances préalables non conformes de L2 et sur sa compréhension et sa perception dans cette nouvelle langue. En fait, suite à cette médiation, l'apprenant peut traiter de nouvelles données langagières en L2 d'une manière plus évolutive.

D'après Narcy-Combes, chaque séquence d'apprentissage est composée du processus suivant : il y a l'*input* ainsi que d'autres supports ou documents en langue étrangère, suivi par (ou parfois de façon quasi instantanée) l'intake de l'apprenant qui comprend et nécessite une « négociation » ou « gestion » de sens, ainsi qu'un traitement en profondeur de l'*input* (2005 : 58). A la suite de cette gestion de sens, l'apprenant arrive à produire son *output* personnalisé, analysé, modifié et probablement intériorisé (sous forme de compétences), ce qui *pourrait* indiquer un apprentissage ou une acquisition par celui-ci. L'apprentissage, ainsi, « ne se fait pas bien s'il n'y a pas de traitement en profondeur, c'est-à-dire traitement au niveau du sens, et un repérage actif » (idem, 58). Pour Vigotsky, l'apprentissage est possible quand l'apprenant est amené à progresser à travers la réalisation des tâches d'un niveau plus élevé que ce qu'il sait déjà faire, par un guidage efficace en interaction. Le psychologue explique ce phénomène par son concept de *Zone proximale de développement (ZPD)* ; il s'agit de « la zone située immédiatement au-delà de ce que l'apprenant sait ou sait faire (Tardieu 2008 : 158). Vigotsky (1997) ne distingue pas le besoin d'un développement minimum pour apprendre.

Pour ce qui est de l'application de cette théorie à l'enseignement des langues, il est d'abord essentiel que l'enseignant ajuste les contenus et les conditions d'enseignement au potentiel de progrès des apprenants, non à leurs capacités actuelles (Russo, 2011 :24)

L'enseignant devrait ainsi « mesurer les acquis des [apprenants] et la distance qui les sépare de son objet d'enseignement, et proposer des aides à l'apprentissage puis la disparition progressive de ces aides, de la même manière que pour construire un édifice on se sert d'un échafaudage que l'on démonte lorsque la construction est achevée » (Tardieu 2008 : 158).

2.5 L'émergentisme

Les théories d'acquisition des langues citées dans notre travail cherchent à présenter des explications sur les processus d'acquisition / apprentissage des langues chez les individus. Les théories se sont focalisées sur les processus d'appropriation plutôt que sur l'acteur lui-même de cet apprentissage.

De plus, les approches fondées sur la grammaire universelle ont annoncé l'existence d'un système universel inné « la grammaire universelle » comme caractéristique unique chez les individus dans le processus d'acquisition des langues.

En réaction aux limites des théories d'acquisition, l'attention des chercheurs s'est portée sur la façon dont l'être humain construit et fait émerger ses connaissances, et se sont engagés à formuler une approche basée sur l'étude du changement intervenant dans le comportement, dans les structures neurales qui sont à la base du comportement et des changements de la relation entre le cerveau et la pensée.

Le mouvement émergentiste trouve ses racines dans les recherches de John Stuart Mill (1930 [1843]). Il affirmait qu'un système pouvait renfermer des propriétés excédant la somme de ses composants. La conception de Mill est liée à l'étude des systèmes complexes dont le comportement dynamique et non-linéaire implique un certain nombre de composants interagissant entre eux. L'interaction entre les composants d'un système provoque un changement global pouvant être considéré comme inédit, irréductible et imprévisible. En ce qui concerne l'adaptation de ce système dans l'apprentissage des langues, selon Bates et MacWhinney (1988 : 147): « *Language is a new machine built out of old parts* ».

Ainsi, l'émergentisme s'est fondé sur les principes d'interaction des éléments qui composent un système et considère la langue comme une structure issue d'éléments interagissant entre eux. Un système opératoire de références basé sur les mécanismes simples d'apprentissage dont la généralisation, qui sont responsables de la déduction des régularités linguistiques en fonction des expériences sociales de l'apprenant avec la langue.

Il n'existe certes pas encore de consensus. La liste de ce que ces composants devraient être n'est toutefois guère longue : éléments physiologiques et de perception, dans la mémoire procédurale et fonctionnelle, interaction pragmatique et sociale, éléments de l'input et des mécanismes d'apprentissage.

L'émergentisme ne s'oppose pas complètement au nativisme, le fait que le cerveau humain soit une construction innée, mais il critique l'existence des principes grammaticaux innés « la grammaire universelle » (Elman et al, 1996) comme étant les seuls facteurs à influencer la production langagière individuelle. Cette théorie considère que la langue est issue de l'interaction entre des processus biologiques et d'autres liés aux environnements. Le résultat de développement linguistique est conditionné par le rôle de la temporalité des événements provenant du système.

En ce qui concerne l'acquisition des langues, l'émergentisme présente deux types d'approches. Il existe ceux qui se basent sur l'importance de l'input afin de saisir le fonctionnement de l'acquisition d'une langue. Et d'autres qui accordent plus d'importance au rôle de la mémoire.

Malgré les efforts exercés par des linguistes et des psychologues pour présenter une théorie bien définie dans le domaine de l'acquisition des langues, les modèles émergentistes présentent des limites, un manque de clarté concernant le traitements de certains aspects syntaxique, de plus les recherches phonétique et phonologie ne se basent pas suffisamment sur la physiologie et la neurologie.

PDF Pro Evaluation

Synthèse et Positionnement

Dans le tableau suivant, nous rappelons les points saillants des théories adoptées dans ce travail. Le but de ce tableau est d'établir le lien entre les concepts les plus fondamentaux des théories citées dans ce chapitre et notre analyse thématique. Le courant behavioriste part de l'idée que les langues s'acquièrent par la création d'automatismes langagiers ; les théories de Chomsky postulent que des capacités innées contenues dans le cerveau sont responsables de l'acquisition langagière. Les courants cognitivistes considèrent que les êtres humains construisent des images mentales des objets. Pour les constructivistes, l'acquisition est le produit d'une construction mentale continue et les individus disposent de mécanismes innés qui s'activent par les interactions communicatives. Pour les émergentistes, l'individu s'adapte d'une façon continue avec la langue afin qu'elle soit appropriée socialement. Cette réflexion montre que les théories propres à l'apprentissage des langues ont beaucoup évolué grâce aux recherches liées à la psycholinguistique, à son tour le domaine de la didactique évolue dans cette optique, à la lumière de l'apprentissage centrée l'apprenant et de la prise en compte des stratégies qu'il utilise.

Il reste à ajouter qu'il y a des auteurs qui commencent à voir des complémentarités entre les théories en apparence différentes « aucun apprentissage ne saurait être efficace sans que son sens social et affectif ne soit perçu par l'individu, sans qu'il s'y sente valorisé et respecté » (Narcy-Combes 2014 : 43). Dans le chapitre suivant nous allons aborder plus en détails la question liée à l'apprentissage.

Béhaviorisme (Skinner, Bloomfield)	Cette approche centrée sur l'étude du comportement, L'acquisition des langues se fait par la création d'automatismes dans un processus de stimulus, réponse et renforcement.
Cognitivisme (Randall, Doughty, Long)	L'individu construit des images mentales des objets. Ce processus lui permet de comprendre tous les réseaux de signification qui s'y rattachent. Importance de l'activité mentale dans l'apprentissage et l'évaluation basée sur les capacités cognitives et les acquis antérieurs (Gaonac'h 1991). L'apprenant est responsable de son développement : contre les démarches traditionnelles dirigistes d'enseignement des langues
Constructivisme (Vygotski, Piaget)	L'apprenant est responsable de son développement : contre les démarches traditionnelles dirigistes d'enseignement des langues. Ce qui importe est l'étude des liens entre développement cognitif et développement linguistique dans lesquels les fonctions de représentation et de traitement de l'information sont privilégiées. (Cuq :2003, 53)

Emergentisme	<p>D'après l'émergentisme la langue n'est pas composée d'éléments séparés ; elle est un discours produit de l'interaction entre ces éléments. Cette interaction est responsable de la production d'un output individuel basé sur les expériences sociales de l'apprenant avec la langue ainsi que sur les régularités linguistiques qui gouvernent cette dernière dans chaque société à un moment donné.</p> <p>Elle s'oppose au nativisme grammatical qui considère que les connaissances linguistiques sont innées et ne sont pas déterminées par l'expérience.</p> <p>L'acquisition des langues à travers un processus émergentiste, permet à l'individu de s'adapter d'une façon continue à la langue afin qu'elle soit appropriée socialement.</p>
---------------------	---

PDF Pro Evaluation

Chapitre 3: Les approches de l'apprentissage des langues étrangères

Ce chapitre vise à introduire les différentes méthodologies et approches élaborées et utilisées au cours des années précédentes afin de pouvoir situer nos enseignants par rapport à leurs pratiques utilisées pendant l'enseignement.

Dans un premier temps, nous allons essayer de définir l'apprentissage en tant que processus d'appropriation du savoir. Dans un deuxième temps, nous présenterons les différentes approches et méthodologies utilisées dans l'enseignement des langues. La présentation de ces méthodes et méthodologies va suivre un enchaînement chronologique. Nous citerons les méthodes traditionnelles et directes, la méthodologie audio-orale ainsi que la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, et enfin nous aborderons les deux approches qui se basent sur des réflexions scientifiques, l'approche communicative et l'approche par tâches.

3.1 L'apprentissage

Pour mieux comprendre les pratiques d'apprentissage des langues, il nous semble intéressant de définir le sens du mot apprentissage. Et de bien comprendre la forme dont cet apprentissage est conçu, est-ce qu'il s'agit d'une mémorisation ou bien d'une application des connaissances ?

L'apprentissage est caractérisé par une démarche consciente et observable dans laquelle un apprenant s'engage qui a pour but l'appropriation (Cuq 2003 :22) et se différencie de l'acquisition par le fait qu'il est guidé par un médiateur. C'est un enseignement explicite qui nécessite la présence d'un enseignant. Les situations d'apprentissage se réalisent de façon différentes et selon les conditions et les méthodologies utilisées par chaque enseignant. Concernant l'apprenant, nous ne pouvons pas comprendre le traitement de *l'input* (apprentissage) dans la tête de chaque individu. L'apprentissage peut être défini donc comme « un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs et des savoir-faire en langue étrangère » (Cuq 2003 : 22). Cette démarche, ayant pour but l'appropriation, est caractérisée par trois phases :

- Les activités visant la découverte de connaissances référentielles, socioculturelles, linguistiques en vue de favoriser la saisie de données dans l'exposition, et leur traitement ;
- Les activités visant l'entraînement systématique à utiliser ces connaissances dans l'aptitude visée et dans l'objectif visé, lors desquelles l'apprenant exerce d'abord un contrôle maximal sur cette

utilisation puis progressivement se libère de ce contrôle, les procédures de rappel de l'information s'automatisent ;

-Les activités visant l'utilisation simultanée de plusieurs savoir-faire de plus en plus automatisés (Cuq 2003 : 22).

D'où la nécessité d'un programme bien organisé, formé d'activités en fonction des objectifs bien définis, le rôle de l'enseignant est de guider les apprenants à devenir autonomes dans leur apprentissage.

Chaque apprenant reçoit l'apprentissage selon « sa culture, sa langue de départ ou d'autres critères internes » Narcy-Combes (2005 :139), selon l'auteur, l'apprentissage est défini par un input, intake et un output⁶. Dans un enseignement en classe, l'accès à l'input est généralement collectif alors que l'intake (la gestion du sens et la mise en mémoire) et l'output (la production) demeurent individuels selon la perception du sens, propre à chaque apprenant.

Giordan (2006 :2) affirme que l'intake peut être approprié de différentes manières, l'individu pourra faire des liens, il pourra aussi avoir recours à des symboles, en s'appuyant sur ses savoirs antérieurs.

Des auteurs comme Volger (1996 :89) attribuent une importance au contexte dans lequel a lieu l'apprentissage. L'environnement ou le contexte signifie l'institution et le milieu culturel qui entourent l'apprenant, ce dernier est influencé par différents facteurs, comme la méthodologie d'enseignement, les exigences sociales économiques etc...

Toutes ces conditions peuvent jouer un rôle important dans la transmission et la perception du savoir, de ce fait l'enseignement des langues devrait prendre en considération ces facteurs afin de répondre aux besoins langagiers des apprenants.

3.2 Méthodologies ou méthodes

Le terme « méthode » a été utilisé par des spécialistes dans le sens de « méthodologie ». Selon Cuq et Gruca, le terme « méthode » est utilisé dans deux acceptions, soit pour désigner le matériel d'enseignement (manuel, livre, cassette...) soit « une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre » (Cuq et Gruca 2008 : 253). Dans notre travail nous opterons pour la désignation du terme « méthodologie » comme indiquée dans le *dictionnaire de didactique du français*, en désignant la « méthodologie traditionnelle », la « méthodologie directe », la « méthodologie audio-orale » et la « méthodologie audiovisuelle » (Cuq 2003 : 167).

⁶ Voir le chapitre précédent

3.3 Méthodologies et approches d'enseignement des langues

Les méthodologies se présentent comme le fruit de l'interaction entre les théories d'acquisition et les méthodologies d'enseignement dans le but de mettre en œuvre des pratiques d'enseignements applicable.

Dans le cadre de notre travail, la méthodologie consiste en des « ensembles solidaires de principes et d'activités d'enseignement, organisés en stratégies, fondées en théories [...] et/ou par la pratique (par son efficacité constatée, par exemple) et dont la finalité est d'accompagner les apprentissages » (Beacco 2007 : 16-17).

Ces activités d'enseignement se sont « efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale, grammaire, lexique, phonétique, culture, etc.) » (Cuq 2003 :166).

3.3.1 La méthodologie audio-orale

Inspirée des psychologies behavioristes et comportementalistes, la méthode audio-orale est apparue aux États-Unis, durant les années 1940-1970. Utilisée dans l'armée dans le but de former rapidement les militaires à parler et à comprendre les langues des différents champs de bataille lors de la seconde guerre mondiale. Cet enseignement se déroulait sous forme des stages intensifs et l'enseignement consistait à mémoriser des dialogues avant même de comprendre la structure et le fonctionnement grammaticaux des phrases (Cuq et Gruca 2008 :258).

L'objectif majeur est de travailler en premier lieu sur l'expression orale et l'expression écrite pour passer par la suite aux exercices liés à la compréhension et l'expression écrites.

Les exercices consistent à répéter et à transformer les dialogues (modèle) de la langue courante. (Germain 1993 :142).

L'apprentissage de la grammaire se fait par des exercices de transformations guidés, sous forme d'exercices structuraux destinés à « automatiser les structures de base acquises lors des dialogues » (Cuq et Gruca 2008 : 259).

Le principe de l'enseignement dans le cadre de la méthodologie audio-orale se base sur l'imitation, l'apprenant est invité à apprendre en imitant les modèles de l'enseignant, ce dernier se comporte comme un « chef d'orchestre » il « dirige, guide et contrôle le comportement linguistique des apprenants » (1986 : 41 in Germain 1993 : 14).

Bien que ce modèle ait réussi avec les débutants, il n'a pu être à la hauteur des ambitions des apprenants qui ont un niveau avancé.

Son échec, d'après les auteurs, relève des deux problèmes :

1- le transfert (la difficulté d'application des formules apprises en classe, dans le contexte hors scolaire) (Germain 1993 : 146).

2- des critiques des psychologues concernant les théories fondatrices de cette méthodologie (théories béhavioriste, comportementaliste et structuraliste attaquées par les théories innéiste et générative-transformationnelle chomskyenne) (idem : 146).

Malgré le fait que ce modèle a été remplacé plus tard par d'autres méthodologies plus adaptées aux besoins éducatifs, il reste considéré comme la première méthodologie ancrée sur des bases théoriques.⁷

3.3.2 Méthodologies structuro-globale audiovisuelle

Apparait en Europe entre 1960 et 1980, après la guerre mondiale la France se trouve devant un déficit, de lutter contre l'expansion de l'anglais qui commence à devenir une langue internationale. Dans cette optique une équipe de linguistes (Georges Gougenheim et Paul Rivenc de France, Peter Guberina de Yougoslavie et Raymond Renard de Belgique) a travaillé pour mettre en lumière un cours de français élémentaire, ce projet apparait en 1960 dans la méthode *voix et image de France*. (Cuq et Gruca 2008 : 261).

En ce qui concerne l'apprentissage, la méthode SGAV met l'accent sur l'oral plus que l'écrit, la conception de l'apprentissage de la langue est influencée par la théorie de la psychologie *Gestalt* qui propose une perception globale qui propose une perception globale de la forme ou de la structure. (Idem : 261)

L'enseignement de la grammaire est implicite, « la structure est [...] intimement liée à une situation qui la fait naître et qu'il faut envisager globalement sans séparer les différents éléments intrinsèques qui la composent » (Cuq et Gruca 2008 : 261).

La leçon SGAV se compose de différentes parties dont chacune repose sur un objectif précis (l'explication, la répétition, l'exploitation, et la transposition). A sont tour, l'apprenant demeure un participant actif, il réutilise ses acquis dans des situations sous forme de jeux de rôle.

⁷ Nous avons choisi de parler de la théorie du behaviorsime parce que les enseignantes ayant participé à notre recherche ont affirmé l'intérêt de ces théories pendant l'enseignement. Cf. chapitre 1 de la deuxième partie pour plus amples renseignements concernant ces points.

La méthodologie SGAV était la première méthodologie d'enseignement globale, audiovisuelle et communicationnelle.

Plus tard vers les années 1970, les didacticiens réfléchissent à donner une suite à la méthodologie SGAV, d'où l'émergence de l'approche communicative, car les situations et les besoins ont demandé des méthodologies plus fonctionnelles et plus personnelles, favorisant l'émergence de nouvelles approches plus communicatives et d'avantage basées sur les besoins immédiats des apprenants.⁸

3.3.3 Approche communicative

Comme son nom l'indique, l'approche⁹ communicative a pour objectif essentiel d'« apprendre à communiquer en langue étrangère » (Cuq et Gruca 2008 :264).

L'approche communicative a été fondée sur des facteurs politiques et théoriques.

Influencé par les théories sociolinguistiques dans une tendance de communication linguistique avec l'entourage de l'apprenant et elle repose sur des composantes qui sont intégrées dans les quatre habiletés d'expression et de compréhension de l'oral et de l'écrit.

- une composante linguistique (connaissance du lexique et des structures grammaticales)
- une composante sociolinguistique (connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue en fonction de leur contexte d'usage)
- une composante discursive (connaissance des discours en fonction des paramètres de la situation de communication)
- une composante stratégique (capacité d'employer les stratégies verbales et non verbales pour compenser les écarts de la communication). (Cuq et Gruca 2008 : 265). Toutes ces composantes sont intégrées dans les quatre habiletés d'expression et de compréhension de l'oral et de l'écrit.

La compétence communicationnelle ne se limite pas à l'apprentissage des éléments linguistiques, mais exige une connaissance des conditions pragmatiques de son entourage.

Dans l'approche communicative l'accent est mis sur l'apprenant, l'objectif ultime de cette approche est de rendre l'apprenant « acteur autonome de son apprentissage » (Martinez, 1996 :76).

Cette démarche d'individualisation consiste à susciter chez l'apprenant la motivation qui est le «*facteur clé de la réussite de l'apprentissage des langues* » (Brodin, 2002 : 175). Comme le

⁸ Nous avons choisi de parler de la théorie du behaviorsime parce que les enseignantes ayant participé à notre recherche ont affirmé l'intérêt de ces théories pendant l'enseignement. Cf. chapitre 1 de la deuxième partie pour plus amples renseignements concernant ces points.

⁹ N omme approchepour en souligne la souplesse (Cuq et Gruca 2008: 264)

rappelle (Jean-Paul Narcy, 1990 : 43), la mémoire est « *sans aucun doute liée à l'émotionnel de l'individu, c'est donc en le motivant et en l'impliquant positivement dans son apprentissage qu'on l'aidera à bien mémoriser...* »

Le rôle de l'enseignant a également changé dans l'approche communicative, Il est ainsi devenu le facilitateur et le guide des interactions du groupe en proposant des situations de communication appropriées, souvent basées sur des documents authentiques, et en stimulant l'expression libre et individuelle de l'apprenant comme les jeux de rôle dans le cadre des situations de communications. Le rôle de la pensée devient ainsi très important dans la découverte des structures qui facilitent la production de nouveaux énoncés qui relèvent de créations langagières.

La dimension sociale constitue un point fort pour l'approche communicative, notamment pour ce qui concerne les interactions en classe. « *Par interaction (...) on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres* ». (Goffman, 1973 : 23)

En effet la prise en compte de la dimension interactionnelle du discours montre qu'il ne suffit pas de maîtriser le système linguistique d'une langue, néanmoins il semble important de savoir utiliser la langue d'une manière appropriée, en fonction du contexte social.

L'approche communicative a également soulevé un certain nombre de critiques dont : « *s'intéresser en priorité à la communication orale aux dépens de l'écrit et de la grammaire amène à négliger les aspects métacognitifs du processus d'apprentissage (...) c'est lorsque la structuration du langage et lorsque mes propres stratégies d'apprentissage de cette structure me deviennent conscientes que j'ai les meilleures chances de réussite dans la poursuite autonome de mon étude de la langue-cible et au-delà, d'autres systèmes linguistiques* ». Little (1997, cité par Lamy, 2001 : 132)

L'approche communicative, a évolué plusieurs fois depuis son fondement dans le domaine de l'enseignement des langues. Elle est toujours utilisée de manière très répandue dans les contextes éducatifs, malgré les difficultés qu'elle impose, comme l'usage de documents et d'interactions authentiques en classe, « l'accent mis sur les dimensions pragmatiques, au détriment, quelquefois, d'options claires quant à la mise en place systématique des composantes grammaticales de la compétence à communiquer » (Cuq 2003 :24).

3.3.4 Approche par tâches

En réaction aux méthodologies existantes, au début des années quatre vingt, une nouvelle approche apparaît, cette approche connue en France par l'approche par tâches.¹⁰

Connue dans le monde anglo-saxon sous le nom de *Task-based Approach*, elle se caractérise par :
“operational language learning goals [determined] not so much in terms of what particular words or grammar rules the learners will need to acquire, but rather in terms of the purposes for which people are learning a language i.e. the tasks that learners will need to be able to perform” (Van Den Branden 2006: 3).

L'approche par tâches est passée d'une focalisation sur la négociation du sens à une réflexion sur un certain nombre de points liés à l'enseignement centré sur la forme tel que Randall (2007) le résume (*Form-Focused Instruction : FFI*), avec passage vers une posture plus cognitive. L'approche actionnelle, elle aussi proche du CECRL (Council of Europe, 2001), et l'approche dite socioculturelle (Lamy & Hampel, 2007) ne vont pas aussi loin dans la réflexion cognitive. Elle se caractérise par “operational language learning goals [determined] not so much in terms of what particular words or grammar rules the learners will need to acquire, but rather in terms of the purposes for which people are learning a language i.e. the tasks that learners will need to be able to perform” (Van Den Branden 2006: 3).

Dans l'approche par tâches l'accent est mis sur l'action, l'objectif est d'amener l'apprenant d'effectuer une tâche authentique, en focalisant son attention à la fois sur la langue et sur la façon d'arriver à la réalisation effective d'une activité (Sanches, 2004 :3). L'objectif de l'approche par tâches, est donc de pouvoir effectuer une tâche authentique à travers la langue afin de *fonctionner* dans la langue. L'apprentissage ne consiste pas à l'enseignement des performances linguistiques suivies des activités pour les renforcer mais en activités authentiques, ayant comme moyens de réalisation, certaines composantes linguistiques.

3.3.4.1. Définition de la tâche

La tâche est une pratique courante dans le domaine de la didactique des langues. Elle est devenue une démarche fréquemment utilisée à des fins didactiques et pédagogiques, à la fois où la tâche intervient non seulement pour des fins d'apprentissage, mais également pour lier l'apprenant à

¹⁰Adaptée aux besoins et principes du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (désormais le CECRL ou le Cadre) et a pris, ainsi le nom de PerspectiveActionnelle.

l'environnement socio-culturel dans lequel il construit ses connaissances et ses acquis. En didactique des langues, la tâche a été définie par plusieurs chercheurs, Selon J. P. Narcy-Combes (2005 :167) « une tâche est une activité menée par l'apprenant dont l'objectif est de déclencher les processus mentaux qui conduiront à un apprentissage et qui permettra une évaluation personnalisée ». D'après cette définition toute tâche est censée déclencher le processus d'apprentissage et permettre une évaluation ou une « information critique personnalisée », décrit par le même auteur.

Ellis (2003) décrit une tâche non pas comme une activité, mais comme un dispositif et une programmation: *“A task is a workplace that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether that correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes”* (Ellis, 2003: 17).

Il s'agit d'« un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant ; il s'agit de se confronter à un support authentique par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique » (Nunan 1989 dans Cuq 2003 :234).

L'application des tâches nécessite l'incarnation des quatre performances qui caractérisent l'approche communicative, la tâche est observée « comme une spécificité humaine de transformation et/ou de représentation du réel [qui] suppose une volonté, une intention [et qui] implique aussi des modalités de coopération...» (Springer 2010 : 9).

En situation d'apprentissage, ces tâches se structurent et prennent en considération l'expérience sociale et personnelle de l'apprenant « l'apprentissage d'une langue comme une construction progressive de savoirs et savoir-faire qui se réalisent par la résolution de problèmes dans le cadre d'actions orientées vers des buts » (Lions-Olivieri et Liria 2003 : 8).

Les dispositifs d'enseignement des langues dans l'approche par tâches consistent en une variété d'activités demandant l'échange d'informations, l'expression (des exigences, préférences, attitudes, sentiments, pensées, etc.), le débat, le raisonnement, l'argumentation, la comparaison, l'évaluation et la création (d'un produit). Ces actions font partie des *multi-skilled sub-actions* nécessaires à la

réalisation de la tâche principale, et se réaliseront sous forme de compréhension et expression orale et écrite.

Le rôle de l'enseignant dans cette approche consiste à « susciter chez l'apprenant un travail cognitif qui l'amènerait à prendre conscience de la nécessité de modifier son comportement (passer d'apprenant à acteur social), de mobiliser ses connaissances (en fonction des exigences de la tâche) pour arriver au but de l'activité » (Lions-Olivieri et Liria 2003 : 8).

Les tâches ont une dimension socioculturelle indéniable (Ellis, 2003), ce qu'il ne faudrait pas négliger et qui confirme le lien avec les pédagogies de projet ou de résolution de problèmes.

3.3.4.2. Evolution de l'approche Task-based learning (TBL)

L'approche par tâche est passée de l'apprentissage basé sur la négociation du sens à une interrogation sur les problèmes liés à un apprentissage centré sur la forme (Form-Focused Instruction : FFI). Selon Ellis (2003) plusieurs solutions sont disponibles pour résoudre le problème que pose la création de tâches centrées sur le sens qui conduiront l'apprenant à se focaliser sur la forme :¹¹

- Des tâches d'interprétation qui amèneront l'apprenant à faire attention à des formes spécifiques tout en traitant un input oral ou écrit pour en comprendre le sens.

Des tâches de conscientisation qui amèneront l'apprenant à réfléchir sur la langue et à communiquer : un point de langue devient alors le sujet de l'échange.

- Une approche intégrée, tels que des cours de contenus dans lesquels les apprenants apprennent la langue tout en apprenant le sujet disciplinaire.

- Une approche modulaire, où le programme comprend deux modules totalement séparés (un module communicatif et un module « grammatical »).

La mise en place d'un programme TBL comprend trois étapes:

- Le choix du contenu de ces tâches (pour nous, le programme disciplinaire) :

- Le classement des tâches à partir d'une typologie d'une part et des objectifs des apprenants d'autre part ;

- La séquence des tâches en fonction de critères explicites de classement (valeurs relatives de chaque tâche).

¹¹ « Mariella Causa, Martine Derivy-Plard, Brigitte Lutrand-Pezant et Jean-Paul Narcy-Combes (dir.), *Les Langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?* », *ASp*, 63 | 2012, 158-163.

Des descriptions de ces étapes se trouvent dans Ellis (2003). Dans un programme TBL « traditionnel », une séquence comprend trois phases (Willis and Willis, 2007) dépendant les unes des autres: phase pré-tâche, phase de la tâche, phase post-tâche.

3.3.4.3 classification des tâches

Les tâches se classifient en macro-tâches et micro-tâches (R. Ellis 2003, J.P. Narcy-Combes 2005). Les macro-tâches (Narcy-Combes, 2005, Guichon, 2007) sont des tâches réalistes, elles résultent d'hypothèses interactionniste et/ou socioconstructiviste et/ou culturelle. Les micro tâches répondent à des hypothèses cognitivistes ou constructivistes qui présupposent que le résultat d'un entraînement est transférable à des emplois réalistes.

A. Les macro-tâches

Elles constituent le point de départ d'une séquence pédagogique, et doivent être réalistes pouvoir faciliter les interactions afin de créer des SPA¹² (Demaizière & Narcy-Combes, J.-P. 2005 :50). . « *Real-world activities* » (Ellis 2003) et les « *real world processes of language use* ».

« Au lieu de proposer une progression du simple au complexe, ainsi que le préconisent les instructions en formation des maîtres, ces dispositifs [...] partent du complexe (la-macro tâche) [...] car c'est en partant du complexe que l'on est le plus efficace » (Narcy-Combes, J.-P. & Narcy-Combes, M.-F., 2007 : 181).

La « macro-tâche » est considérée comme le point de départ de la séquence pédagogique, comme « *un ensemble d'actions qui constituent une forme de 'mise en scène' de la réalité. Elle conduit à une production langagière non limitée à l'univers scolaire (voir les « real-world activities », Ellis, R. 2003 : 3, et les « real world processes of language use », Ellis, R. 2003: 10) ».* (Idem).

Au cours de l'exécution de la tâche, la relation entre le repérage (*noticing*) et la prise de conscience de la nativisation implique l'existence d'une médiation (étayage), qui s'appuiera sur les descriptions/savoirs de la langue système ou outil. L'enseignant sera impliqué dans ce processus dans un rôle de tuteur (évaluation formative ou information critique) par rapport aux problèmes relevés, lors de la mise en place de « micro-tâches » ciblées, visant à aider l'individu à consolider son apprentissage (Demaizière et Narcy-Combes 2005 : 45-64).

On peut compter parmi les macro-tâches les *Moos* (*Mud- Multi-User Domain/Dimension – Object Oriented*), des tâches suscitant une forte implication parce que la réalité virtuelle qui est créée

¹² Situations Potentiellement Acquisitionnelles.

correspond, psychologiquement, à du réalisme. Constituent également des macro-tâches, certaines formes de cyber-enquêtes, surtout celles impliquant des interactions entre apprenants.

La réalisation des macro-tâches s'effectue dans un environnement social permettant la négociation de sens qui facilite l'acquisition de L2.

En quelque sorte les macro-tâches correspondent à la tâche (idem) centrale de TBL. Les macro-tâches de type A (Demaizière et Narcy-Combes 2005) (sans production en L2) peuvent démarrer un cours ou une séquence pour mettre en relief des obstacles d'une façon peut-être plus réaliste que ne le ferait une série pré-organisée d'activités (phase pré-tâche). En fonction de ce qu'ils auront fait dans une telle tâche, les apprenants, après échange avec le tuteur, pourront déterminer s'ils ont besoin d'une série de micro-tâches pour se préparer à la macro-tâche suivante.

Les macro-tâches de type B (avec production en L2) peuvent jouer un rôle semblable, mais en particulier dans des cours pré-organisés, elles peuvent amener les apprenants à produire de l'output avant que leur saisie (uptake) n'ait été efficace. On trouve dans Fanou (2009) des descriptions des conséquences d'une production prématurée. Le tableau ci-dessous, d'après Bertin et al. (2010), permet de comprendre cet aspect de l'apprentissage de L2.

Macro tâches	Objectifs	Caractéristiques des tâches	Organisation du travail	Média
<p>Type A</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'output en L2 - mesure des besoins d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - sensibilisation aux obstacles - sensibilisation aux écarts inter et intralinguaux - création de besoins d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - tâches 'réalistes' - résultat concret - tâches fermées - tâches heuristiques - tâches de résolution de problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> - individuel ou en binôme 	<ul style="list-style-type: none"> Support multimédia - Support Internet .../... + consignes et suivi
<p>Type B</p> <ul style="list-style-type: none"> - Output en L2 - Interaction - mesure du processus d'apprentissage et du produit - mesure des besoins d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - activités faisant sens produit réaliste socialement - production implicite de L2 - mesure du repérage, - mesure du/des processus - mesure du produit - mesure des besoins - mesure de la complexité et de son influence sur précision et aisance 	<ul style="list-style-type: none"> - tâches ouvertes - contenu non prévisible (information, opinion, ou connaissance) - feedback par pair ou tuteur dans la tâche (interaction réaliste) 	<ul style="list-style-type: none"> - de préférence en binôme ou groupe (en réseaux) 	<ul style="list-style-type: none"> - Micromondes - Moo - Résolution de problèmes - Webquest (cyberquête) - Travail en tandem - tâches.../... + consignes parfois très précise

Tableau : « Macro-tâches » (Narcy-Combes, J.-P. 2010)

B. Les micro-tâches

Elles sont moins réalistes que les macro-tâches, elles se basent sur les activités des multimédias, les micro-tâches devraient donc inclure gestion du sens et focalisation de l'attention sur des phénomènes importants sur la langue pour déclencher les processus activant l'acquisition langagière. (Demaizière et Narcy-Combes 2005).

Grâce à cette opportunité de découverte, l'apprenant sera invité à repérer (*noticing*) « *On postule que si ces micro-tâches parviennent à faire vivre de "mini-SPA" aux apprenants, elles seront efficaces. L'apprentissage par la découverte entraînera ainsi l'apprenant à repérer (notice), à percevoir en quoi son observation le sert et le dessert, et cela ne peut que rejaillir lors des échanges langagiers hors tâches. Dans un dispositif où cohabitent macro-tâches et micro-tâches, en fonction de ses besoins, l'apprenant travaillera dans un environnement où il a des interactions langagières non purement scolaires, sans être perturbé par le changement entre une situation scolaire et une situation sociale de la vie "réelle" et il sera soutenu par une médiation qui lui permettra de compenser les problèmes d'apprentissage qu'il rencontre par un entraînement spécifique (micro-tâches)* » (Demaizière et Narcy-Combes 2005).

Ces mini-SPA servent à un repérage par l'apprenant au cours des interactions langagières. Les micro-tâches interviennent après les macro-tâches qui ont provoqué des obstacles au niveau de la langue.

A ce stade-là, vient le rôle de l'enseignant médiateur, ce dernier propose aux apprenants, des micro-tâches de remédiation et d'entraînement. On peut déterminer deux types de micro tâches, micro tâches de type A et micro tâches de type B.

Ces micro tâches aident à accomplir le travail qui se fait dans les phases de pré- tâches et post-tâches de TBL, et comprennent des tâches d'interprétation et de sensibilisation meta du type décrit dans TBL *Task-based learning, aussi bien que des tâches d'entraînement que TBL ne propose pas nécessairement.*

Micro tâches	Micro tâches	Caractéristiques des tâches	Organisation du travail	Média
Type A (Travail pré ou post tâche) Sensibilisation ou rappel	(Re)mise en place d'une connaissance explicite adéquate : - phonologie ; - morpho-syntaxe ; - lexique/ instances ; - concepts ; - culture, etc. - précision	Tâches fermées conduisant à l'implication du savoir: - charge cognitive limitée - pas de production en L2 - contenu prévisible pour pouvoir percevoir les écarts	Individuel	Suivi et feedback intégrés
Type B (avant ou après une macro tâche) Pratique contrôlée	- (Ré) entraînement de la production contrôlée automatique - précision - aisance	(a) sens impose, (b) créatives : - tâches fermées (entraînement) ; - contenu prévisible (charge cognitive réduite) ; - choix pertinent et automatique des points problématiques de L2	travail individuel ou en binôme	- écoute et production orale - lecture et écriture - supports TIC (audio, vidéo, images, enregistrement, etc.) - suivi et feedback intégrés (agent pédagogique), etc.

Tableau : « Micro-tâches » (Narcy-Combes, J.-P. 2010)

Les micro-tâches interviennent après un repérage au cours de macro-tâches qui ont déclenché des obstacles au niveau de la langue. Les micro-tâches viennent alors à la suite des macro-tâches utilisées comme des outils provoquant le processus de nativisation. D'où la nécessité de l'intervention de l'enseignant afin de proposer des micro-tâches de remédiation et d'entraînement sur la langue, selon les besoins des apprenants.

Mais qu'elle soit macro ou micro, une tâche d'apprentissage peut être ouverte ou fermée (Kazeroni, 2004 : 166). Selon cet auteur, une tâche ouverte, est une tâche qui ne débouche pas sur un résultat unique comme c'est le cas des activités d'opinion ou de raisonnement. Le résultat de ce type de tâche n'est pas donc prédéterminé (R. Ellis, 2003). Alors que les tâches fermées sont des tâches qui amènent les apprenants à une seule réponse. Le tableau ci-dessous résume ces points :

Distinction entre tâches fermées et tâches ouvertes

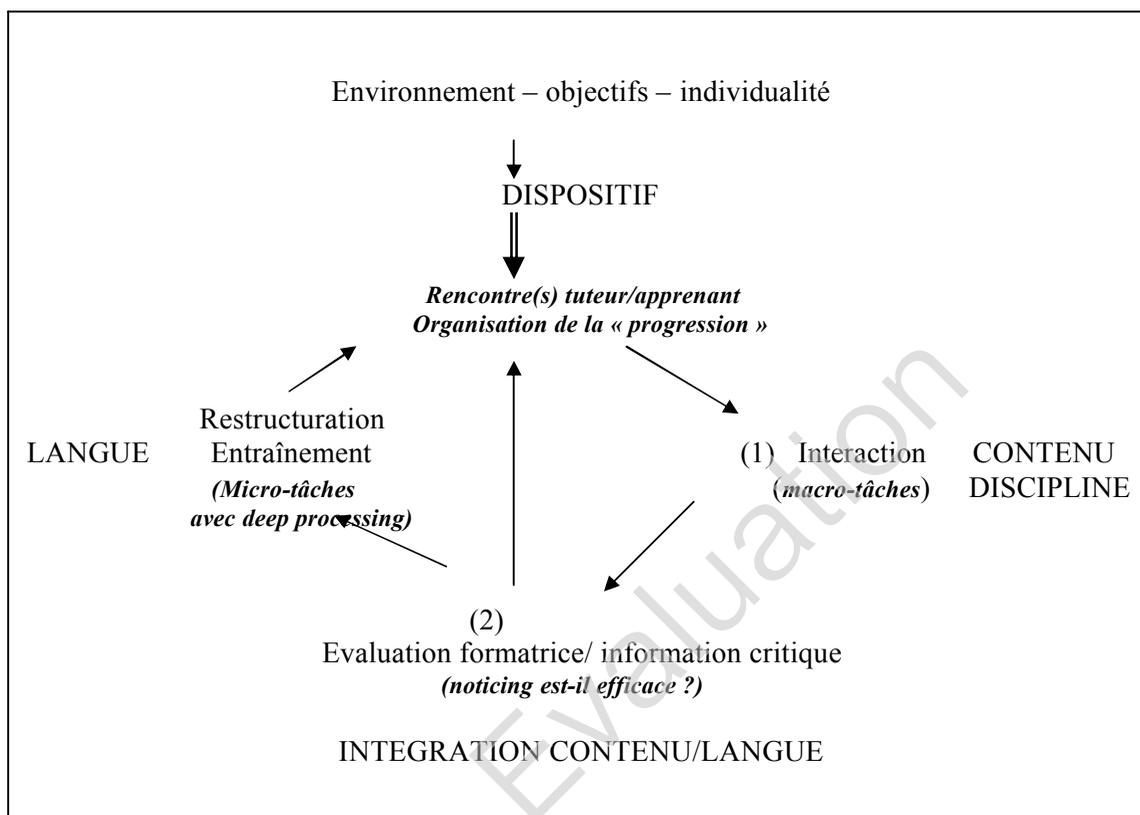
Tâches fermées	Tâches ouvertes
<ul style="list-style-type: none"> - Une seule réponse unique - Facile à réaliser - Plus facile à évaluer, pas besoin de l'intervention de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> - Des réponses ouvertes, indéterminées - Ne pas facile à réaliser - Difficile à évaluer, requiert l'intervention de l'enseignant

Tableau : «tâches fermées et tâches ouvertes» (Skehan 2003)

D'après le tableau nous remarquons que les tâches fermées sont plus faciles à l'évaluation que les tâches ouvertes puisque elles demandent une seule réponse.

Le contenu aide plus pour acquérir L2 que L2 aide pour acquérir le contenu. C'est donc l'approche par tâches qui permettrait de lier le contenu (sous forme de macro-tâches) à la langue (sous forme de micro-tâches).

La figure ci-dessous illustre la relation entre les macro-tâches fondées sur un contenu et les micro-tâches fondées sur la langue:



Cycle d'apprentissage avec les tâches (J. P. Narcy-Combes, 2005 :144)

Dans ce schéma on peut cerner l'intégration entre le contenu sous forme de macro-tâches et la langue dans des micro-tâches. Cette intégration sera construite dans un dispositif d'apprentissage afin de permettre aux acteurs de la classe, l'enseignant/tuteur et à l'apprenant, de se rencontrer à distance et en présentiel pour réaliser le même objectif.

La mise en place d'un programme « *Task-based learning* » TBL nécessite le choix d'un contenu, le classement des tâches à partir d'une typologie, des tâches en séquences en fonction de critères explicites de classement (valeurs relatives de chaque tâche).

Parmi les réactions vis-à-vis de l'approche par tâche, on distingue deux points de vue différents :

- un premier point de vue qui trouve que cette approche est en une continuité de l'approche communicative
- un deuxième point de vue qui estime que l'approche par tâche est en rupture avec l'approche communicative.

Dans les pages suivantes nous allons présentée ces deux points de vue d'une façon plus détaillée.

3.4 Continuité de l'approche par tâches avec l'approche communicative

Dans un positionnement de continuité, la tâche consiste dans des activités choisies par l'enseignant en fonction de ses objectifs, réalisables par un ou plusieurs apprenants, et ayant comme but une évaluation qui certifie l'accomplissement de la tâche avec succès (Rosen 2009 : 7). Certains chercheurs comme Beacco, Bérard, Mangenot et d'autres, (Rosen 2009 : 7) considèrent que l'approche par tâches (et la perspective actionnelle), est en continuité avec les concepts de l'approche communicative en y ajoutant la notion de tâche « à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale» (Tagliante 2005 :36). Les deux approches partagent le même objectif: la réussite de la communication authentique langagière. C'est en ce sens que Beacco a écrit en 2008 que dans la perspective actionnelle, il n'y a « rien de vraiment novateur par rapport à l'approche communicative des enseignements des langues, dont le *CECRL* recueille directement l'héritage » (idem : 34). Pour lui, la notion de tâche n'introduit donc pas « d'éléments radicalement novateurs dans la réflexion sur les méthodologies d'enseignement » (idem : 35). Il ignore, ainsi, le « virage actionnel » de l'approche actionnelle qui considère la langue, elle-même comme une action, comme l'avaient considérée Austin et Searle (Beacco 2008 :34). Ce positionnement se manifeste dans l'approche par compétences¹³ de Beacco dans laquelle il propose une méthodologie basée sur les quatre compétences (Eghtesad, 2011 :73).

Le rôle de l'apprenant consiste à réaliser des tâches qui mobilisent « l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte » (Tagliante, 2005 :36).

Richer affirme que « la tâche, qui est par nécessité théorique le passage obligé pour actualiser la compétence, est passée à la trappe afin de mieux poser l'équivalence : compétences = activités langagières » (2009 :20).

Dans ce sens, Beacco estime que la perspective actionnelle est une « version haute » de l'approche communicative (Beacco, 2007 : 91) laquelle, en suivant les principes de l'enseignement fonctionnel du français, prend en compte les besoins langagiers et culturels des apprenants pour l'élaboration de ses critères.

¹³ La dernière réforme du système éducatif libanais établie en 1997, a adopté l'approche par les compétences au niveau des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. (*Données mondiales de l'éducation 7e édition 2011*, p9)

Pour Bérard, l'approche actionnelle du *CECRL* établit une continuité avec l'approche communicative puisqu'elle réduit la tâche selon Coste (2009) à ses composantes langagières, tout comme l'avaient été auparavant, l'enseignement des langues et la communication.

3.5 Rupture de l'approche par tâches avec l'approche communicative

Le fondement d'un nouveau paradigme méthodologique basé sur les théories de l'activité et la linguistique actionnelle (Vernant 1997) est distingué par le « nouveau contenu sémantique que revêt dans le *Cadre* le terme compétence » (Richer, 2009 : 25).

La perspective actionnelle « cherche à développer un modèle d'analyse capable de décrire le jeu complexe des influences entre langage et action » (idem : 26).

Dans ce sens la dimension de l'approche actionnelle dépasse la version langagière des échanges « La dimension actionnelle des discours...ajoute à l'observation et à la réflexion une épaisseur qui manquait dans les approches communicatives...trop centrées sur les propriétés langagières... » (Roulet, 2005 :35). L'acte de langage, est donc placé « dans un contexte plus large, non seulement textuel...mais aussi actionnel » (idem).

	Approche communicative (AC)	Approche actionnelle (AA)
1	Interaction	Co-action
2	Objectifs communicatifs	Objectifs sociaux
3	Pas de distinction entre emploi et apprentissage de L2	Distinction entre emploi de L2 et apprentissage de L2

Tableau : Approche communicative et approche actionnelle (Narcy-Combes, J.-P. in Bertin, Gravé, Narcy-Combes 2010 : 10)

Cette évolution de l'approche communicative à l'approche par tâches montre que l'enseignement est passé d'une insistance sur la négociation du sens à une interrogation sur les problèmes liés à un apprentissage centré sur la forme (Form-Focused Instruction : FFI). (Narcy-combes, 2012 :9)

Le but n'est plus de former des apprenants capables de communiquer dans des situations attendues et connues d'usages de la langue, mais plutôt des apprenants-utilisateurs de la langue qui ont développé des stratégies d'utilisation de la langue adaptées à plusieurs situations. Cette approche devrait répondre aux exigences de l'apprenant-utilisateur de la langue en lui proposant de réaliser des actions motivées par un objectif communicatif ; actions qui donnent lieu à un résultat tangible (Rosen, 2009 : 3) et qui invitent à un apprentissage collaboratif et solidaire basé sur un agir social et communicationnel.

Synthèse et positionnement

Dans ce chapitre nous avons présenté les différentes méthodes et méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

Dans un premier temps, nous avons défini l'apprentissage en tant que processus d'appropriation du savoir. Dans un deuxième temps, nous avons présenté les différentes approches et méthodologies utilisées dans l'enseignement des langues d'une manière chronologique.

Les méthodologies audio-orales et SGAV ont ensuite été présentées comme les premières méthodologies issues de l'interaction entre les théories d'acquisition et les méthodes d'enseignement, mais celles-ci sont limitées dans la mesure où elles ne sont pas applicables à l'enseignement ».

Malgré la disparition de ces méthodologies, celles-ci sont toujours utilisées, en partie ou entièrement, dans les pratiques d'enseignement des langues dans certains dispositifs concernés par notre recherche. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de citer ces méthodologies dans notre cadre théorique.

Ensuite nous avons évoqué l'approche communicative qui est connue par ses apports à l'aspect communicationnel de la langue, une caractéristique négligée dans les méthodes et méthodologies citées ci-dessus. L'approche communicative est fondée sur les théories sociolinguistiques, elle est acceptée en tant qu'approche ou ensemble de théories, appliquées dans l'enseignement des langues. A la fin du chapitre nous avons cité l'approche par tâches qui s'intéresse au processus de traitement des informations, à la prise en compte et l'adaptation aux changements imposés à la langue pendant son utilisation.

Chapitre 4 : le plurilinguisme : un atout d'apprentissage

Dans le présent chapitre nous visons à présenter la notion de plurilinguisme, tout en attirant l'attention sur l'apparition de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, comme une démarche globale. Notre but sera de cerner de près les particularités des processus plurilingues et d'acquisition des langues au-delà de la L2 (De Angelis 2007: 7) ce qui demande des précisions sur la dimension psycholinguistique de l'acquisition d'une troisième langue.

D'après le CECR, la compétence plurilingue et pluriculturelle est « la 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. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes mais bien l'existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser ». (Conseil de l'Europe, 2001: 129)

Les théories de juxtaposition considèrent que le plurilinguisme se construit par l'addition de plusieurs monolinguisms, de nombreuses recherches ont essayé d'ajouter une nouvelle vision plus globale à ces théories en proposant ce qu'on appelle une approche holistique du plurilinguisme.

Ce qui distingue l'approche holistique du plurilinguisme de la compétence des monolingues, est le caractère global et l'interaction qui se produit entre les différents systèmes linguistiques en présence.

Cette perspective se caractérise par l'acceptation des niveaux distincts des langues du répertoire d'un individu plurilingue. Par ailleurs, la caractérisation de la compétence plurilingue comme une compétence intrinsèquement évolutive et instable nous oriente vers un autre changement de perspective, à l'acceptation de la nature partielle et déséquilibrée des compétences langagières des locuteurs plurilingues. Ainsi, ce déséquilibre n'est plus considéré comme une insuffisance, mais comme une composante ordinaire de la compétence plurilingue. (Stratilaki 2006: 11).

Cela nous montre que tout individu peut élargir son répertoire linguistique et apprendre des langues à des niveaux divers et selon ses besoins. Il pourra ainsi employer ses capacités linguistiques sous forme professionnelle ou même communicationnelle.

Cette idée du plurilinguisme peut se montrer inacceptable pour certains qui trouveront qu'une telle image du plurilinguisme risque d'empêcher l'apprentissage des langues et considère que le locuteur natif est un modèle d'apprentissage. (Beacco et Byram¹⁴ 2007 :42) soulignent qu' : «on croit communément que tant que l'on n'a pas acquis une compétence de natif, on parle mal. Contre cette croyance ordinaire, on proposera des enseignements conduisant à des compétences diversifiées (en termes de niveau de maîtrise et de compétence : compréhension, compréhension et production, connaissance de la culture cultivée...) ».

Cela nous montre que, pour considérer le plurilinguisme comme une capacité distinctive propre à chaque personne, il est intéressant d'accepter dès le départ l'idée que chaque individu est capable de devenir plurilingue.

Selon (Hammamberg 2001 : 21,22) les théories du langage devront considérer que tout individu est potentiellement plurilingue. Par contre le monolinguisme constitue une exception. Selon l'approche plurilingue, l'apprentissage des langues prend une nouvelle forme, différente de celle des concepts traditionnels, elle ne soutient pas l'idée du locuteur quasi-natif. Par contre, elle s'intéresse à construire un répertoire linguistique dans lequel la compétence de toutes les langues acquises se développe en même temps. Selon (Coste 2010 : 150), la compétence plurilingue est considérée comme une et plurielle, et se présente capable de gérer et élargir un répertoire de langues et variétés maîtrisées à divers degrés. Cela refuse l'idée basée sur l'image du bilinguisme parfait, et conduit à ne plus considérer l'apprentissage plurilingue comme un cumul de compétence simultanément homologues et parfaitement compartimentées. Avec le temps ces langues se développent, et constituent dans le cerveau une compétence communicative globale, constituées par les langues et expériences culturelles acquises.

Pour communiquer, l'individu plurilingue utilise les langues stockées dans son répertoire linguistique en alternant entre elles (selon ses besoins langagiers). La compétence plurilingue et pluriculturelle se fonde sur des bases qualitatives et non pas quantitatives (Castellotti 2010 :189), l'acteur social utilise ses compétences plurilingue et pluriculturelle pour pouvoir communiquer et agir dans des différents contextes.

4.1 Le plurilinguisme et l'acquisition d'une troisième langue

Dans le domaine de l'acquisition des langues, les recherches ne dépassent pas le niveau de la L2, les études allant au-delà de la L2 sont rares. D'où la nécessité d'une théorie générale de

¹⁴ Cité dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*.

l'acquisition de la langue qui pourrait prendre en considération le fonctionnement du cerveau lorsqu'un individu apprend deux langues ou plus (De Angelis 2007: 6).

Les théories du bilinguisme se sont contentées de décrire le fonctionnement et l'interaction de deux langues seulement dans le cerveau d'un individu plurilingue (Cenoz et al 2003 :6). L'acquisition d'une L3 demeure selon Jessner plus complexe que l'acquisition d'une L2, selon l'auteur, de nouveaux facteurs s'ajoutent, ce qui rend la tâche plus complexe. Les conditions d'acquisition de L2 et de L3 diffèrent, mais cela ne nie pas le fait qu'au cours de l'apprentissage, la L2 puisse parfois influencer la L3.

Lorsque l'apprenant commence à apprendre sa L3, il possède déjà une expérience autre que sa langue première. Cette expérience a déjà développé chez l'apprenant des stratégies qui lui permettent accélérer l'apprentissage de la L3.

En ce qui concerne l'interaction entre les langues apprises, les recherches récentes en acquisition des langues montrent que la L2 influe d'avantage sur l'apprentissage de la L3 que la L1. Ce résultat, selon Falk et Bardel (2010 : 29), est étonnant surtout lorsque que l'apprenant maîtrise davantage la L1 que la L2. Lors de l'apprentissage d'une L3 plusieurs facteurs entrent en jeu tout au long de l'apprentissage, les prérequis de l'apprenant (la connaissance de la L1 et L2), ainsi que l'expérience métalinguistique et les stratégies d'apprentissage acquises par l'apprenant lors de l'apprentissage de sa première langue étrangère dans un cadre formel.

Une étude en neurolinguistique montre que la production communicative comprend¹⁵ :

- une compétence linguistique
- et une connaissance métalinguistique.

La compétence linguistique est implicite et inclut (la phonologie, la morphologie, la syntaxe et le lexique), tandis que la connaissance métalinguistique est explicite et dépend de (la connaissance consciente des facteurs touchant les langues). En ce qui concerne la neurolinguistique, ces deux concepts se montrent différents, prennent leurs ressources dans des endroits différents de la mémoire et impliquent différents types de représentation cérébrale. La compétence linguistique implicite dépend de la mémoire procédurale ; cette compétence implique des représentations non conscientes et procédurales. Alors que la connaissance métalinguistique explicite est maintenue par la mémoire déclarative, la connaissance explicite engage, pour sa part des représentations déclaratives et conscientes.

¹⁵D'après Falk et Bardel, soutiennent cette argumentation (Paradis 2009).

4.2 Les modèles plurilingues

Les modèles de production orale pour les locuteurs plurilingues sont rares, la plupart des modèles de production orale se sont basés sur les modèles de production monolingue ou bilingue, nous présenterons dans cette partie, les modèles de production orale monolingue et bilingue qui ont influencé la recherche afin d'expliquer le processus de la production orale chez les apprenants plurilingues. Nous présenterons dans un deuxième temps les modèles d'acquisition plurilingue les plus adaptés à notre travail.

4.2.1 Les modèles de production orale monolingue et bilingue.

A. Le modèle de Levelt

La différence entre les recherches précédentes au modèle de Levelt réside dans le fait que ce dernier n'a pas eu recours à l'analyse des erreurs en tant que mode de recherche, voir (Cohen, 1966 ; Fromkin, 1973, Fernandes- Boechat, M.H. & Brito, K.S., 2007 : 316).

Ce modèle est constitué de plusieurs modules : un premier niveau correspondant au modèle du discours et les connaissances de la situation et encyclopédiques, Levelt (1989), considère que la langue se produit à travers les trois étapes successives suivantes : le conceptualisateur, le formulateur et l'articulateur. Il ajoute aussi la présence d'un système de compréhension du discours et d'un système d'audition.

Les connaissances encyclopédiques se trouvent stockées dans la mémoire, dans le cas du conceptualisateur, les intentions communicatives se voient transformées en un message préverbal. Les messages prélinguistiques sont soumis à deux étapes de planification, nous distinguons deux stades de planification du message préverbal : la macro-planification et la micro-planification.

La macroplanification correspond à la récupération des données pertinentes à la situation communicationnelle. Ces informations sont ensuite encodées par le biais de la micro-planification qui constitue le stade de la sélection des informations qui permettent d'atteindre les objectifs communicationnels.

Ensuite, les messages préverbaux entrent dans le formulateur, qui comprend l'encodeur grammatical et l'encodeur phonologique. Le Formulateur est connecté au lexique. Les mots du lexique se divisent selon deux composantes : le lemme qui comporte des traits sémantiques et syntaxiques et le lexème qui correspond aux formes possibles du mot. (Levelt, 1989:188).

Le formulateur dispose de deux composantes : la première a pour fonction le codage grammatical qui permet d'avoir accès aux lemmes du lexique et aux constructions syntaxiques pour produire une

structure de surface et la seconde composante assure le codage phonologique qui produit un plan phonétique pour l'énoncé. (Bock et Levelt, 1994 ; Levelt, 1989, 1999). L'articulateur est sollicité pour encoder les formes choisies précédemment et exécute alors les choix établis par l'encodeur phonologique.

Au niveau de l'activation du mot, Levelt s'oppose au fait que seul les lemmes choisis deviendront phonologiquement activés. Il affirme que les locuteurs se servent d'un dispositif « self-monitoring » Levelt (1995) qui implique trois phases : le processus d'hésitation, une seconde phase consiste à l'apparition de termes spécifiques signalant un problème à résoudre dans la production du message, et une troisième phase qui consiste en la reprise du message engendrant la production de la correction de son propre message.

B. Le modèle de De Bot

D'après De Angelis, (2007), le modèle de De Bot constitue l'une des propositions les plus complètes et les plus détaillées actuellement disponibles. De Bot est l'un des premiers à proposer un modèle de production orale bilingue, il s'est appuyé sur le modèle de Levelt (1989, 1993) pour les monolingues.

Selon (De Bot, 1992:13), le choix de la langue d'expression s'effectue dans le conceptualisateur, au cours de la macro-planification et suggère que le codage spécifique à la langue se produise pendant la micro-planification (Hammaberg, 2006 : 16).

Le message préverbal contient alors l'information spécifique à la langue qui sera ensuite lexicalisée dans le formulateur. De Bot postule que le module de formulateur, est spécifique à chaque langue, il existe différents processus de codage grammatical et phonologique pour la L1 et la L2. « Les éléments des différentes langues constituent des sous-ensembles spécifiques à chaque langue, mais il existe aussi des ressemblances translinguistiques : les lemmes dans des langues différentes partagent des traits sémantiques et des procédures syntaxiques, la structure des lexèmes et la structure phonologique ont des ressemblances qui font aussi qu'une activation peut se propager entre les langues. » (Hammaberg, 2006 : 16).

Afin d'expliquer les changements de code, de Bot affirme que « les différentes langues du locuteur sont également activées dans leur totalité et que chaque langue atteint, à un moment donné, un niveau d'activation par défaut qui dépend de plusieurs facteurs : niveau de compétence, actualité (c'est-à-dire si le locuteur a employé la langue récemment), etc.. » (Hammaberg, 2006 : 17). Concernant la phase d'articulation, de Bot suggère qu'il existe un articulateur unique, commun aux deux langues.

D'après (De Angelis, 2007 : 79), le modèle de De Bot ne peut pas prendre en compte les cas où les individus parlent plus de deux langues. Sa proposition paraît logique quand il s'agit de deux langues.

C. Le modèle de Poulisse & Bongaerts (1994)

Poulisse & Bongaerts essayent de développer le modèle de De Bot, les auteurs proposent un modèle de lexique intégré selon lequel tous les items lexicaux seraient stockés dans un lexique commun à toutes les langues. Le modèle explique aussi par quel biais l'apprenant parvient à distinguer entre les items lexicaux de deux ou plusieurs langues.

Grosjean (2001) : propose que le discours des bilingues et des plurilingues soit réglé selon des modes différents. Il explique son hypothèse de mode de langue et les facteurs qui influencent le discours oral :

« In the monolingual speech mode, the bilingual deactivates one language (but never totally) and in the bilingual mode, the bilingual speaker chooses a base language, activates the other language and calls on it from time to time in the form of code-switches and borrowings » (2001 : 2) .

« Le continuum du monde langagier proposé par Grosjean (en 1997), qui ne concerne que deux langues, est élargie dans Grosjean (2001) afin de rendre compte de trois langues. » (Lindqvist 2006:37)

Grosjean, explique le mode de langue comme *« the state of activation of the bilingual's languages and language processing mechanisms, at a given point in time »*.

La contribution de Grosjean constitue une véritable réflexion sur la manière dont les bilingues traitent leurs deux langues.

4.3 Les différents types de modèles plurilingues

Les modèles plurilingues les plus célèbres dans la recherche sur l'acquisition d'une L3 sont les suivants : Herdina et Jessner ont proposé un « Dynamic Model of Multilingualism (DMM, Herdina et Jessner 2002) », Groseva, pour sa part, propose un « Foreign Language Acquisition Model (FLAM) », Williams et Hammarberg proposent un « Role Function Model (RFM) 1998 », Hufeisen avance le modèle des facteurs (FM) 2000 » et Meissner formule l'idée d'un « Multilingual Processing Model (MPM) », Muller-Lancé propose un « Strategy Model of Multilingualism, 2003 » et De Bot le « Multilingual Processing Model 1992 ».

Nombre de chercheurs du domaine de l'acquisition d'une troisième langue insistent sur le besoin de modèles couvrant l'acquisition d'une L3. (cf Hammarberg 2001 et Cenoz et al. 2003b).

Parmi eux, certains pensent qu'il suffirait d'étendre les modèles déjà existant en L1 ou L2 afin de rendre compte du cas de la L3. Selon Dewaele (2001 : 70), l'élaboration d'un modèle en L3 ne nécessite pas de changement significatif.

Les modèles plurilinguistes tentent d'expliquer les processus qui surviennent dans le cerveau d'un apprenant plurilingue (Hufeisen, 2003 : 105), comme par exemple, le développement de l'apprentissage d'une langue et ses interférences. Un aspect observable à un niveau différent dans la plupart de ces modèles consiste en l'utilisation d'autres langues non natives, comme langues de base pour l'activation des différents éléments linguistiques.

4.3.1 Modèle dynamique du plurilinguisme

Herdina et Jessner (2002) proposent un modèle psycholinguistique applicable au plurilinguisme. Il prend son origine dans les théories de systèmes dynamiques, connue par les théories du chaos.

Herdina et Jessner insistent sur la dimension holistique du modèle dynamique du plurilinguisme : « le plurilinguisme ne peut pas être expliqué par simple extension des modèles monolingues ou bilingues » (Lindqvist, 2006 :34). L'une des caractéristiques la plus importante du modèle DMM est l'interaction translinguistique qui est considérée comme un élément inséparable au système plurilingue. (Jessner, 2003 :48)

Le modèle dynamique du plurilinguisme de Herdina et Jessner décrit un développement de la langue caractérisé par six facteurs : « la non-linéarité, la réversibilité, la stabilité du système langagière, l'interdépendance, la complexité et le changement qualitative. » (Souliou, 2013 :57) Les changements linguistiques d'un individu vis-à-vis du temps qui passe, mais aussi l'interaction des facteurs variés conduisent à la complexité et au caractère autodynamique du modèle. (Jessner, 2003 :49)

4.3.2 Modèle du rôle de la fonction

Le modèle de Williams & Hammarberg repose sur une analyse longitudinale (des données ont été enregistrées au cours d'une période de deux années), il s'agit d'une apprenante anglophone qui apprend le suédois comme L3 et l'allemand comme L2 et possède quelques connaissances de français et d'italien. Les auteurs considèrent la L3 comme la langue étudiée actuellement, et toutes les autres langues connues par l'apprenante comme des L2.

Williams & Hammarberg ont analysé les changements de codes non adaptés (Lindqvist, 2006 :39), c'est-à-dire les mots appartenant soit à la L1 soit à la L2 de l'apprenante, et qui sont insérés dans sa production orale en L3

L'analyse des données de production orale de l'apprenante a amené Williams & Hammarberg à distinguer deux catégories de changements de code : Le changement de code non-adaptés et les cas de transfert (Lindqvist, 2006 :39), le changement de code non-adaptés concerne les expressions propres à d'autres langues, tels qu'un mot ou une séquence courte, qui ne sont adaptées à la langue cible ni phonologiquement ni morphologiquement. En revanche, les mots appartenant à une langue source et qui ont été adaptés phonologiquement et/ou morphologiquement à la L3 ont été exclus de l'analyse.

Pendant l'acquisition d'une troisième langue, (Williams & Hammarberg, 1993 ; 1998) et (Hammarberg 2001 : 2006) ont proposé une distinction entre deux types de rôles joués par les L2, une langue active lors du processus d'apprentissage de L3 peut jouer, soit un rôle instrumental en vue de gérer la situation communicative, soit un rôle fournisseur. Les deux auteurs formulent l'hypothèse que la L2 soit activée parallèlement à la L3, entre autres au moment des stades d'acquisition initiaux.

Williams & Hammarberg (1998 :326) discutent l'acquisition d'une L2 vis-à-vis d'une L2 à la lumière de leurs propres résultats. Selon les auteurs la L1 assume un rôle instrumental. En d'autres termes, elle remplit une fonction métalinguistique visant à formuler des commentaires, poser des questions et ajouter des explications. L'usage de la L1 résulte ainsi d'une décision au niveau du conceptualisateur, (Lindqvist, 2006 :48) contrôlée par la locutrice, une fois confrontée à une difficulté communicative, elle favorise l'utilisation de la L2 comme source de lemmes appropriés. La L2 se trouvait, en d'autres termes, activée parallèlement à la L3 et elle jouait un rôle de fournisseur. (Hammarberg, 2006 :66)

4.3.3 Modèle factoriel

Ce modèle proposé par Hufeisen (2000) rend compte des différents facteurs impliqués dans l'acquisition de la L1, L2 et L3 et semble orienté vers la pédagogie (Lindqvist, 2006 :33)

Le point de départ de ce modèle réside dans le processus d'acquisition naturelle de la langue maternelle. Celle-ci est influencée par des facteurs extérieurs neurophysiologiques ou par la qualité et la quantité de l'input. Cela simplifie le processus d'acquisition, dans la mesure où les enfants possèdent des compétences innées d'acquisition d'une langue. (Souliou, 2013 :61)

« Le modèle suppose que le plus grand saut qualitatif dans ce processus d'apprentissage systématique et dynamique ait lieu entre l'apprentissage de la première L2 et la deuxième L3. Tous les stades d'acquisition et d'apprentissage sont commandés par l'aptitude fondamentale de l'individu à l'apprentissage et l'acquisition linguistique, ainsi que par les divers environnements responsables de l'apport qualitatif et quantitatif de l'apprentissage » (Hufeisen, 2004 :9)

Les modèles d'acquisition d'une L2 considèrent que le processus d'acquisition d'une L3, 4, 5 ne diffère pas qualitativement du processus d'acquisition d'une L2. Contrairement à Hufeisen qui affirme que les stratégies d'apprentissage et les interlangues existantes de la L2, si elles s'avèrent typologiquement proches, peuvent se révéler précieuses dans l'acquisition d'une nouvelle langue. En outre, la différence concernant la qualité peut se manifester dans la différence du processus d'acquisition de la L2 et la L3. Cette différence se trouve atténuée dans le cas de l'acquisition d'une nouvelle langue, le seul facteur inédit étant la nouvelle interlangue développée par l'apprenant.

4.4 Apprentissage implicite et apprentissage explicite

Dans l'apprentissage d'une L2, la relation entre connaissances implicites, connaissances explicites et traitement du sens est importante (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 35). La distinction entre explicite et implicite, à propos de connaissance, de savoir ou grammaire provient de la psychologie cognitive (Gaonach 1987).

Pour de nombreux chercheurs (R. Ellis, Jordan, Skehan, Robinson, Seidlhofer) les deux formes de connaissances cohabitent, puisque les connaissances explicites exigent des efforts de la part de la mémoire du travail, les apprenants à leur tour demeurent conscients de leur apprentissage et prêts à le verbaliser. « Les connaissances explicites permettraient le repérage (*noticing*), en focalisant l'attention de l'apprenant sur les aspects qui lui posent problème, tant en production qu'en réception » Narcy-combes et Demaizière (2005 : 35).

Dans l'apprentissage implicite les apprenants ne sont pas conscients de ce qu'ils ont appris, il se fait sans solliciter les ressources d'attention centrales.

Ce repérage conscient, résultant du fonctionnement des capacités attentionnelles, est nécessaire. Il permettrait une première construction consciente d'un "énoncé", construction qui déclencherait les processus favorisant le fonctionnement à partir de connaissances implicites, et contribuerait ainsi à mettre ce dernier en place. La stabilisation de connaissances implicites exige une forme d'entraînement car il est difficile de concevoir une implication immédiate (LeDoux, 2003 : 131-134).

Pendant de l'acquisition de la L1, les structures linguistiques implicites sont maintenues par la mémoire procédurale, et le vocabulaire par la mémoire déclarative. La grammaire de la L1

s'acquiert implicitement et se maintient par la mémoire procédurale, pour ce qui concerne l'apprentissage de la grammaire de la L2, cette dernière se fonde sur la connaissance explicite et dépend de la connaissance déclarative qui se charge du vocabulaire de la L1 et de la L2.

Les recherches en acquisition d'une L2 ont montré que la recherche de la L2 et le bilinguisme sont considérées comme des parties intégrales de la recherche grâce à leurs relations (Jessner, 2006 :15), Les études touchant l'acquisition d'une L2 trouvent leur fondement dans la pédagogie, alors que la recherche sur le bilinguisme dépend de la sociolinguistique.

4.5 Mémoire et apprentissage d'une L3

Le domaine de l'apprentissage des langues accorde une grande importance au fonctionnement de la mémoire. Plusieurs recherches en psycholinguistique attribuent un rôle important aux procédés cognitifs lors de la production langagière.

Dans ce passage nous nous tenterons de montrer de présenter le rôle de la mémoire dans l'apprentissage des langues.

Nous ne pouvons pas négliger l'importance du rôle de la mémoire dans l'acquisition des langues. L'une des propriétés importantes de la mémoire demeure dans sa propre activité, qui dépend des contraintes externe et interne (Bloch, 1999 :151). Selon son activité, la mémoire distingue différents types ; la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. Cette dernière a pour fonction de stocker un nombre important d'informations, quant à la mémoire à court terme ses capacités de stockage sont limitées.

D'où la distinction entre la mémoire explicite, équivalente à une mémoire consciente, et la mémoire implicite, qui ressemble, à son tour, à une mémoire inconsciente.

4.5.1 Mémoire de travail et mémoire à long terme

La mémoire de travail possède une capacité temporaire limitée de stockage d'informations, lorsque « quelqu'un reçoit un message, la capacité de sa mémoire étant limitée, il lui est impossible de tout stocker. (...) La mémoire de travail doit alors extraire de l'input ce qui est important pour la compréhension en cours » (Skehan, 1998 : 44-45).

La mémoire de travail entretient une cohérence fonctionnelle entre les éléments de l'input.

Randall (2007:15-16 cité par Nancy-Combes 2010 :89) souligne que les capacités réduites de la mémoire de travail limitent la quantité des informations. Dans ce cas, la nativisation joue le rôle de filtrage, permettant alors de filtrer des informations nonconformes

La mémoire à long terme comprend deux grandes catégories : connaissances explicites et connaissances implicites. Chaque individu possède deux sources d'informations, lors de l'élaboration d'un message le locuteur fait appel à ces informations, il lui faut alors « combiner deux sortes d'informations, agréger de l'information venue du dehors, qui entre par les oreilles ou les yeux, avec de l'information venue de dedans, tirée de la mémoire du compreneur » (Gineste et Le Ny, 2002 : 104).

4.5.2 Mémoires implicite et explicite

Comme nous venons de le présenter dans les pages précédentes, une différence théorique majeure distingue l'apprentissage implicite de la connaissance procédurale. La répétition et l'attention se trouvent liées à l'apprentissage implicite et à l'apprentissage explicite. Même s'il est encore difficile de localiser l'acquisition de la connaissance explicite, une instruction formelle peut amener à un développement de la connaissance implicite présentant comme résultat l'utilisation spontanée et naturelle de la L2. (Ellis, 2003 cité par Narcy- Combes 2010).

La mémoire implicite correspond à celle des habitudes et de tous les actes accomplis par un individu sans une réelle prise d'une conscience. La mémoire implicite se distingue de la mémoire explicite par le fait que cette dernière implique le rappel conscient d'un épisode spécifique d'apprentissage (Van der Linden et Grailet, 1998). Sur le plan cognitif, l'être humain dispose de deux types de connaissances qui se distinguent par le mode de gestion cognitif.

4.5.3 Neurolinguistique et compétence plurilingue

Pour comprendre le phénomène du plurilinguisme, il est important de cerner la façon dont ces langues sont représentées et traitées dans le cerveau humain « les neurosciences apportent de nouveaux éclairages sur le fonctionnement cérébral, et mettent à mal la notion d'âge critique au-delà duquel il ne serait plus possible d'acquérir une langue » (Cuq 2003 : 12,13).

Des recherches récentes en neurolinguistique ont tenté de déterminer les zones activées du cerveau lors de la production de langues différentes. Certaines études montrent la contribution des différentes parties du cerveau au cours de l'apprentissage et de la production de la L1 et de la L2.

Les recherches de Dehaene et al (1997) montrent que lorsqu'un apprenant écoute la L1, il active toujours la même partie de son cerveau, par contre dans le cas de la L2, il active un réseau varié dans les parties gauche, la partie droite est déjà activé. Ces résultats montrent que l'acquisition d'une L1 s'appuie sur le réseau de l'hémisphère gauche du cerveau et que les autres langues ne sont pas forcément associées à un substrat biologique reproductible.

Selon Ullman (2001), l'apprenant recourt à la mémoire de travail pour le vocabulaire de la L1, alors que la grammaire se lie à la mémoire à long terme. Ces deux types de mémoire se localisent séparément dans le cerveau. La mémoire de travail contient de même des formes grammaticales spécifiques de la L1. La L2 dépend de la mémoire de travail dans son intégralité, elle sera stockée dans la mémoire à long terme au moment de la maîtrise de la L2.

Plusieurs critiques ont été adressées à la neurolinguistique concernant la recherche autour du plurilinguisme. Pour Paradis les tâches employées dans cette recherche sont parfois loin de l'usage naturel de la langue. Il souligne que les résultats ne peuvent pas être généralisés à de simples mots aux systèmes langagiers. et accorde une importance à une interprétation des données des recherches neurolinguistiques en mots et en phrases, comme des résultats différents.

Sabourin (2009: 6 cité par Falk et Bardel 2011 : 44), entre autres, estime inutile d'introduire des recherches en neurolinguistique à la recherche en RAL.

Il souligne: « *While more traditional (non-neuroimaging) methods of investigating SLA provide us with much more information regarding the mental process involved, neuroimaging data must also be considered in order to provide us with neurologically adequate models of SLA* ».

synthèse et positionnement

Dans ce chapitre nous avons présenté la notion du plurilinguisme, tout en attirant l'attention sur l'apparition de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle comme une démarche globale, nous avons aussi tenté de citer quelques éléments psycholinguistiques et développementaux liés au sujet de notre étude, dans la mesure où cela va dans le cadre de notre travail.

Nous avons alors pris en compte le rôle de la mémoire dans l'apprentissage d'une L3 ainsi que la contribution de la neurolinguistique dans l'étude de l'apprentissage d'une L3. Ce qui nous a permis de conclure qu'il s'agit d'une situation complexe pouvant être observée à travers l'émergentisme. Ensuite, nous avons effectué une présentation de la contribution de la neurolinguistique dans le domaine du plurilinguisme.

Nous avons aussi présenté les modèles plurilingues parmi lesquels nous avons choisi le modèle qui nous semble le plus adapté à notre objet d'études.

Par le biais des modèles plurilingues, nous avons tenté d'expliquer les processus accomplis par un apprenant plurilingue, comme l'activation d'une autre langue que la langue cible pendant la communication d'une troisième langue. Tous les modèles s'occupent de ce type de phénomènes dans le cerveau d'un individu plurilingue et considèrent des variables internes.

Ce qui est commun à tous les modèles c'est la prise en compte des questions concernant *l'input* et *l'output* de l'apprenant plurilingue, mais la plupart d'entre eux négligent les aspects, comme le *monitoring*, les conditions extérieures et la dimension pédagogique. De même, nous pourrions constater que le modèle dynamique du plurilinguisme, le modèle de processus multilingue et le modèle factoriel s'occupent de la plupart des facteurs qui influencent le processus d'apprentissage d'une troisième langue. Néanmoins, ces trois modèles ne sont pas supportés empiriquement et il s'agit de modèles descriptifs de l'acquisition plurilingue. Le modèle dynamique du plurilinguisme et le modèle factoriel incluent des aspects dynamiques du plurilinguisme qui sont liés au développement cognitif d'un apprenant d'une L3. Dans un sens plus large, ces modèles s'occupent aussi implicitement des approches pédagogiques comme ils considèrent la possibilité du développement cognitif de l'apprenant. Le reste des modèles présentés sont moins développés et ils s'occupent exclusivement des questions qui concernent l'input et l'output. Le modèle de production orale pour les locuteurs plurilingues, conçu par Williams & Hammarberg, que nous adopterons pour l'analyse de nos données de production orale, présente l'intérêt de construire un modèle de production du discours, élaboré sur une analyse d'éléments verbaux.

Nous avons remarqué une grande variété de modèles qui tentent d'expliquer le phénomène de la compétence plurilingue et l'activation d'une autre langue que la langue cible pendant la production orale en L3. Cette diversité montre l'importance que suscite l'étude de l'acquisition d'une L3 en général et le phénomène de l'activation d'une autre langue que la langue cible pendant l'apprentissage en particulier. Nous reviendrons à la question des modèles plurilingues dans la troisième partie de notre travail lors de l'analyse des données.

PDF Pro Evaluation

Chapitre 5 : l'influence translinguistique

Les phénomènes d'interaction entre un ou plusieurs systèmes linguistiques ne sont pas considérés comme des variantes différentes d'un même phénomène, mais comme des phénomènes distincts attribués aux diverses filières de la recherche (Herdina et Jessner: 19). Dans cette partie nous allons présenter chacune de ces notions, le transfert, l'interférence et l'alternance codique.

La L2 est dotée des traits différents de la L1, ce qui peut poser des difficultés dans l'apprentissage de la nouvelle langue. « L'assimilation d'une langue étrangère à l'école suppose un système déjà formé de signification dans la langue maternelle. En l'occurrence, l'enfant n'a pas à développer à nouveau une sémantique du langage, à former des significations de mots, à assimiler de nouveau concepts d'objets. Il doit assimiler des mots noyaux qui correspondent point par point au système déjà acquis de concepts. De ce fait un rapport tout à fait nouveau, distinct de celui de la langue maternelle, s'établit entre le mot et l'objet. Le mot étranger que l'enfant assimile a avec l'objet un rapport non pas direct mais médiatisé par les mots de la langue maternelle». Vygotski (1985).

Weinreich (1953:1) définit les **interférences** comme: *“Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language”*.

Les interférences ne constituent que « la pointe de l'iceberg », les indices se révèlent les plus visibles de l'influence de la L1 sur la L2, mais pas les seuls Bono (2008:65). La notion de l'interférence tend à laisser de côté des phénomènes tels que l'évitement ou la simplification, pourtant extrêmement courants, lors de difficulté au cours de l'apprentissage ou de la communication. Face à une analyse contrastive associant l'interférence à l'erreur, afin de marquer ce changement d'appréciation, Corder (1983), et après lui Kellerman et Sharwood Smith (1986), rejetèrent le terme d'interférence, trop associé, à leurs yeux, à une conception négative et réductrice de l'influence de la L1 sur la L2. Pour toutes ces considérations, ils préférèrent alors le concept de transfert.

D'un point de vue behavioriste, l'apprentissage dépendait d'un *modèle*. Cet apprentissage nécessite des efforts selon le degré de différence ou de similitude du *modèle* de la L2. Un transfert est considéré comme positif si les deux *modèles* présentent des similitudes, par contre si les deux modèles sont différents on obtient un transfert négatif.

Smith and Kellerman (1986) cités par R. Ellis (2008: 350-351) propose de remplacer le terme de transfert par un autre terme théorique « neutre », ils proposent... *the term “crosslinguistic influence” ...is theory-neutral, allowing one to subsume under one heading such phenomena as*

“transfer”, “interference”, “avoidance”, “borrowing” and L2-related aspects of language loss and thus permitting discussion of the similarities and differences between these phenomena.

Dans la définition proposée par Ellis concernant le transfert, l’auteur ajoute un nouvel élément: l’inclusion des connaissances antérieures acquises par la L1: *« language transfer refers to any instance of learner data where a statistically significant correlation (or probability-based relation) is shown to exist between some feature of the target language and any other language that has been previously acquired ».* (2008: 351)

D’après Ellis, ce type de phénomène de « transfert » peut poser des problèmes méthodologiques, qu’il faut prendre en compte: « La nature du transfert, (qu’il soit un fait de communication, ou d’apprentissage, ou les deux), la nature des données requises comme évidence valable de transfert, l’identification des incidences de transfert et les différentes manières de pouvoir mesurer les effets du transfert » (2008 :351).

5.1 La linguistique contrastive

Vers les années soixante dix, (Fries, Lado, Politzer, Ferguson, etc.) ont essayé de trouver des solutions à « l’un des principaux obstacles liés à l’apprentissage d’une langue étrangère, l’interférence causée par la différence de structures entre la langue maternelle de l’élève et la langue étrangère ».

*“[...] In the belief that interference, and thereby learning difficulty, could be predicted by identifying those areas of the target language that were different from the learners’ L1, comparisons of the two languages were carried out using **contrastive analysis**. The resulting list of differences was used to make decisions about the content of teaching materials”* (R. Ellis 2002: 52).

Ellis croit à l’importance d’établir les interférences entre langues, surtout pour l’élaboration des matériaux d’apprentissage.

Le but des études contrastives est d’une grande importance, leur utilité réside dans le but de l’élaboration des outils scolaires pour les professeurs qui essaient de faire face aux difficultés causées par les interférences chez les apprenants.

L’analyse contrastive défend l’idée de pouvoir lier l’occurrence du transfert à la similitude concernant la structure des deux systèmes linguistiques en présence.

Le résultat du transfert dépend de la proximité des systèmes, plus il y a ressemblance entre deux systèmes linguistiques, plus la probabilité d’un transfert positif augmente. Par contre, lorsque la différence entre les deux systèmes linguistiques augmente, un transfert négatif est possible.

L'hypothèse de l'analyse contrastive présente des confusions et elle a été critiquée pour deux raisons. Elle constitue une interprétation behavioriste de l'apprentissage des langues ; se baser sur les « similitude – différence » peut aboutir à des résultats inattendus.

Selon (Osgood ,1953 : 21), une forte similitude des deux systèmes peut conduire à un manque de différenciation et à l'occurrence forte d'un transfert négatif. L'hypothèse de l'analyse contrastive devrait se compléter par une théorie psychologique afin d'expliquer ce qui conduit les apprenants à l'identification d'un certain nombre de structures linguistiques de la langue cible vers les équivalents dans leur langue maternelle (Herdina & Jessner 2006 : 11).

5.2 Les alternances codiques

« L'alternance codique, c'est-à-dire les passages dynamiques d'une langue à l'autre, est l'une des manifestations les plus significatives du parler bilingue » (Causa, 2007).

Pour (Grosjean 1992: 145) « *the alternate use of two or more languages in the same utterance or conversation* ». L'alternance codique ne remplit pas un simple besoin linguistique instantané, elle constitue aussi une ressource de communication importante et suppose une utilisation totale de la deuxième langue.

Selon Causa, l'alternance codique présente plusieurs formes, les locuteurs bilingues ont la capacité et la tendance d'utiliser des éléments des deux langues de leur répertoire linguistique lors d'une interaction avec d'autres interlocuteurs bilingues.

L'alternance codique peut apparaître entre deux propositions et dans ce cas-là, elle s'appelle « *intersentential* » ou entre une seule proposition et elle s'appelle alors « *intrasentential* ». Ce phénomène linguistique peut se révéler adapté plus ou moins phonologiquement ou linguistiquement, cela dépend du niveau du locuteur en langue. L'alternance codique est actuellement considérée comme un produit d'interaction normal et naturel entre les langues d'un locuteur bilingue ou plurilingue. Elle peut être perçue comme une stratégie communicative afin de dissimuler des difficultés circonstancielles dans des contextes donnés. Herdina et Jessner (2006 : 21) soulignent que les recherches les plus récentes posent l'hypothèse que l'alternance entre l'usage des deux systèmes linguistiques doit être contrôlée par un moniteur extérieur. Cette théorie d'alternance a été très rapidement considérée comme une théorie sans bases empiriques.

5.3 L'activation partielle d'une autre langue que la langue cible avec adaptation au fonctionnement de la langue en cours d'apprentissage : une unité cohérente des phénomènes ¹⁶

Dans un contexte plurilingue, il s'avère impossible d'employer le concept de nativisation issu du mot « native », comme la cause des productions non conformes à une norme attendue en LC. « Il fallait de même repenser le concept de nativisation, comme le locuteur n'active plus strictement sa langue maternelle, mais au contraire, toutes les langues déjà acquises avant la langue cible ». (Souliou, 2006 : 87)

Ce concept représente l'assimilation de Piaget et envisage également les langues apprises avant la langue cible.

5.4 Le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, concepts clés en RAL: Input, Intake, Interlangue, Nativisation

Selon la RAL cognitive, la façon la plus connue pour expliquer le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère est le passage par le modèle « input-output ». L'apprenant reçoit de l'input de l'extérieur. L'intake est traité à l'intérieur de la « boîte noire » de l'apprenant, où il se transforme en un réseau élaboré au fur et à mesure que l'apprenant évolue dans son apprentissage, au moment de la production de l'output, se montre le risque du phénomène de la nativisation.

Selon le Dictionnaire de didactique du français, l'input est « l'apport de données à partir duquel l'apprenant va saisir celles qui l'intéressent, et qui constituent le matériau que traite l'acquisition » (Cuq, 2003, p. 99). Selon Gass&Selinker (1994), ce terme désigne « *the language that is available to learners, that is, exposure* », (dans Faraco, 2002, en ligne). L'input constitue donc les données que l'apprenant est reçu et qui seront traitées et saisies dans le but de parvenir à un output convenable.

¹⁶ , SOULIOU, L (2013). « L'activation d'une autre langue que celle attendue Pratiques et représentations des apprenants d'une troisième langue ». Thèse de l'université Sorbonne nouvelle- Paris 3. Soutenue le 9 janvier 2013.

5.4.1 Input

L'acquisition des langues secondes, selon Krashen, se fait par l'intériorisation de nouvelles formes linguistiques et de leur sens. Le processus consiste à avoir recours à un input compréhensible par l'apprenant, ces nouvelles informations seront par la suite filtrer par le biais d'un filtre affectif peu élevé de sorte que cet input soit réceptif par l'apprenant.

La théorie de Krashen a été contestée et selon « *the interaction hypothesis* » de Long (1996), les apprenants acquièrent de l'input à travers l'interaction avec d'autres locuteurs d'une L2, et grâce aux corrections qu'ils reçoivent de la part de leurs interlocuteurs. Ainsi, l'input se montre plus efficace, il forme une partie de l'interaction avec d'autres personnes au lieu d'un texte et cet échange permet aux apprenants la négociation du sens et la production d'un output compréhensible. (Narcy-Combes 2011)

Pendant la production orale ou écrite, les apprenants peuvent commettre des erreurs, Benoît, Narcy-Combes et Walski (2004) avancent à ce propos la notion de « faisabilité ». Les apprenants commettent forcément un certain nombre d'erreurs au cours de leurs productions orales et écrites, ce qui contredit le transfert automatique entre compréhension et production (Guichon 1994).

Van Patten présente trois principes pour le concept de l'input.

1-les apprenants traitent le sens de l'input avant la forme.

2-le traitement du contenu communicationnel s'accomplit en minimisant l'exploitation des ressources d'attention.

3-les apprenants disposent des stratégies par défaut conférant le rôle d'agent au premier syntagme nominal abordé dans un énoncé.

Van Patten accorde un rôle fondamental au niveau et à la qualité du matériel linguistique offert. A travers un modèle qui propose une méthodologie adaptée au contexte de l'acquisition d'une L2, de la sorte de pouvoir éviter phénomène de nativisation.

5.4.2 Intake

Dans un sens restreint, l'intake signifie le traitement initial perceptif qu'effectue l'apprenant sur les données linguistiques auxquelles il est exposé, mais tout ce qui est saisi ne devient pas connaissance. Dans un sens plus large, l'intake comprend les processus d'analyse et d'intégration des données dans le système de connaissances de l'apprenant. Elle est généralement considérée

comme la phase initiale du processus d'appropriation d'une langue étrangère (Cuq 2003:218). (Gass, 1997 :5) définit cette opération mentale d'assimilation de données linguistiques en précisant « [...] *it refers to the mental activity that mediates input and grammars.* ». *Lorsque l'apprenant reçoit un nouvel message (linguistique) il traite cet input, pour en construire un sens dans son « intake »*. En effet ce sont les données saisies « qui permettent la restructuration du système langagier en développement, la saisie devrait recevoir autant d'attention que l'input dans la recherche en acquisition des L2 » (Wong & Simard, 2001). L'intake est donc la phase qui vient après l'input, elle n'est pas une reproduction fidèle de l'input et le savoir émis devrait être distingué du savoir acquis. Cette phase nécessite que l'apprenant construise un sens. Cette notion de recherche de sens réside au cœur du mouvement constructiviste. Pour Piaget c'est l'activité mentale accomplie par l'apprenant qui assure une fonction déterminante dans la construction du savoir.

5.4.3 Nativisation et dénativisation

Les deux notions d'assimilation et d'accommodation ont influencé la théorie de la nativisation et de la dénativisation évoquée par Andersen (1983) "*In all the settings where the learner already has a language when he begins to acquire another, the linguistic features of his earlier-acquired language(s) are relevant to the outcome of his acquisition of the additional language. [...] The input in all these settings is perceived and processed to a large extent in terms of the existing (or simultaneously acquired) languages the learner knows and uses*" (Andersen, 1983: 20). Andersen (1983) fait un lien entre le phénomène de la nativisation avec l'assimilation piagétienne et précise que : "*All of these views [...] seem to parallel Piaget's notions of 'assimilation' of new input to the learner's existing interlanguage and eventual 'accommodation' of the interlanguage to better match the input*" (Andersen, 1983: 10-11).

(Narcy- Combes 2005 : 165) avance que le phénomène de nativisation conduit l'apprenant à percevoir, analyser et saisir les données selon des critères qui seront d'ordres culturel, conceptuel, phonologique et grammatical et qu' il affecte la perception, mais aussi la production en ce qui concerne l'aspect linguistique. : « Toute production sera nativisée, au niveau même de sa conception parfois » (2005 : 140).

Pour que l'apprenant passe par la dénativisation, il est nécessaire tout d'abord qu'il soit conscient de la différence entre les premières représentations et le système de la langue cible. (Guichon 2004 : 86) estime, que c'est en envisageant ce problème de nativisation non pas du point de vue acoustique (modèle bottom-up), mais du côté culturel (modèle top-down) que des apprenants adultes peuvent être sensibilisés à des phénomènes spécifiques à la L2.

La nativisation correspond au fait que l'apprenant analyse toute nouvelle donnée langagière en L2 selon des critères internes. C'est « une conduite active par laquelle le sujet modifie les données extérieures du milieu et structure celui-ci, la dénativisation est complémentaire à celle-ci, elle est la capacité d'un sujet à s'adapter à une réalité qui lui est extérieure » (Khreim 2008 : 109).

Demaizière et Narcy-Combes (2005 : 48) affirment que : « La nativisation est le phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière en L2 selon les critères déjà en place, qui lui sont personnels (ces critères varient évidemment au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage). Un apprentissage de L2 ne peut donc être efficace que s'il permet de passer par un travail cognitif que l'on peut qualifier de dénativisation, qui permettra d'effacer les représentations inadéquates et de les remplacer par celles qui correspondent au système de la L2 [...] ». La nativisation nécessite donc une médiation, une intervention de la part de l'enseignant pour aider l'apprenant à bien cerner son apprentissage

5.4.4 Dénativiser

La dénativisation demande un effort cognitif de la part de l'apprenant, à l'aide des tâches langagières l'apprenant peut arriver à avoir un output qui correspond aux critères de la langue cible. Une sorte de travail conscient qui amène l'apprenant à saisir l'input d'une manière conforme aux normes de la L2 (Narcy-Combes, 2005 : 50). La dénativisation impose à l'apprenant de prendre un recul (qui devra être suivi par la stabilisation de nouvelles données (*Ibid.*), et de réfléchir aux informations présentes dans son intake, pour pouvoir par la suite les adapter en fonction des normes de la langue en cours d'acquisition. Le rôle de l'enseignant est très important dans ce processus, il joue le rôle de médiateur, qui conduit à la mise en place des micro-tâches destinées à aider l'apprenant à mieux mener son apprentissage (*Ibid.*).

5.4.5 Interlangue et fossilisation

C'est la phase de transition entre la L1 et la L2 au cours de l'apprentissage. L'interlangue est donc une langue de passage différente de la L1 et de la L2. Elle est le résultat non conforme à la norme de la langue cible.

Selon (Ellis, 2003 : 29), au fur et à mesure de l'apprentissage d'une L2, l'apprenant ajuste son interlangue en insérant de nouveaux éléments de la langue cible, afin de parvenir aux modèles conformes de la langue cible. Narcy (1991: 40-41) avance que, au cours de l'apprentissage,

l'objectif de certains apprenants serait le fait de « se débrouiller » dans la langue cible. À ce stade, les progrès deviennent d'ordre quantitatif et non qualitatif. Ce qui fait apparaître le phénomène de fossilisation.

Corder considère que les erreurs sont indispensables pour qu'il y ait apprentissage, il considère que les erreurs représentaient simultanément une étape nécessaire au développement des compétences en L2 et l'évidence de la construction et la vérification d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue.

5.4.6 Le concept d'interlangue

Au cours de l'apprentissage des langues les apprenants de la langue 2 construisent un système linguistique qui émerge (en partie) de la L1 des apprenants. Ce système diffère de la L1 des apprenants et de la langue cible.

“That second language speech rarely conforms to what one expects native speakers of the TL to produce, that it is not an exact translation of the NL, that it differs from the TL in systematic ways, and that the forms and utterance produced in the second language by a learner are random. This IL-hypothesis proposes that the relevant data for a theory of second language learning must be the speech forms resulting from the attempted expression of meaning in a second language.” (Selinker 1972), dans (Springer ,2004 : 30-31). L'interlangue est donc une langue intermédiaire, produite par l'apprenant lors de l'apprentissage d'une L2, et comprend des modèles empruntés à la L1, acquis de la L2, qui est la langue cible ; et des expressions des signifiés en employant les mots et la grammaire déjà acquise, (Richards et al. 1992 :186).

Le concept d'interlangue a eu une influence importante sur le développement des théories d'apprentissages de la L2.

L'erreur est considérée comme une étape du système linguistique en cours d'amélioration. Le développement de l'interlangue dépend de la qualité de l'imput et de l'output.

Dans la partie suivante nous tenterons de présenter des notions comme la typologie, la compétence ainsi que le statut de la Langue 2 et de mettre l'accent sur le rôle de ces facteurs dans la perception des langues par les apprenants.

5.5 La typologie

La notion de typologie peut être divisée en trois catégories :

1- la relation génétique entre les langues ou bien la proximité typologique des langues

2- la similitude typologique des structures particulières, la typologie du sens

3- la psychotypologie. (Bardel et Falk, 2010: 30)

Le premier et le deuxième concept sont perçus par les apprenants à des niveaux différents, (De Angelis 2007 :32) ajoute que lorsque les apprenants jugent la proximité et la similitude ils font appel à leurs connaissances antérieures.

5.5.1 La proximité génétique

Les langues apprises par un apprenant plurilingue présentent des différences typologiques. Ces différences indiquent la distance morphologique et structurelle entre les langues, d'après (De Angelis, 2007 :22) la proximité typologique entre les langues facilite l'influence interlinguistique entre elles.

L'influence entre les langues en cours d'acquisition se fait d'avantage selon Ringbom (1987) entre les langues qui appartiennent à la même famille, par exemple si un locuteur apprend l'anglais et le français, comme L2 et L3 et possède une langue maternelle qui n'appartient pas à la même famille de celles-ci (dans notre cas l'arabe), le transfert à tendance à se faire entre les langues Indo-Européennes (français et anglais) plutôt que sa L1.

Les langues qui nous intéressent dans cette recherche sont l'arabe, l'anglais et le français : l'arabe appartient au groupe de langue sémitique, l'anglais est une langue germanique et le français une langue romane. Ces langues appartiennent à des familles de langues distinctes. L'anglais, comme le français, a emprunté un nombre considérable de vocables au latin et au grec, « les vocabulaires français et anglais comptent des milliers de mots communs (Van Roey et al 1988 dans Singleton & Laoire 2006 : 106) ».

Les langues que possèdent nos participants dans ce travail, présentent des différences surtout entre la langue maternelle des apprenants et les langues «étrangères» le français et l'anglais (typologiquement proches). Dans la partie pratique, nous allons pouvoir examiner le mode d'influence linguistique que les apprenants font au cours de leur apprentissage.

5.5.2 Typologie de sens

L'hypothèse formulée par Foot (2009 : 89) concernant la typologie du sens, consiste à donner un rôle à la typologie dans l'activation partielle d'une langue autre que celle attendue, dans ce cas le transfert a lieu à travers la L1 ou bien la L2 en fonction de la proximité typologique de la langue.

5.5.3 La psycho-typologie

Cette notion a été abordée pour la première fois par Kellermann, en 1983, dans le but de décrire la distinction que l'apprenant fait concernant la distance typologique entre les langues en présence, notons qu'en réalité elle peut ne pas correspondre à la distance typologique réelle qui existe entre les langues. La notion de psycho-typologie se trouve étroitement liée à celle de typologie, et elle n'est pas conçue de la même manière dans les différents domaines de recherche. Dans la littérature du plurilinguisme et l'influence interlinguistique, cette notion est utilisée fréquemment, alors que dans la littérature sur l'influence de la L1, elle est souvent remplacée par des notions telles que la proximité typologique et la distance des langues.

5.5.4 La compétence

Le facteur de la compétence, est étudié en fonction du niveau de compétence des apprenants par rapport à la langue source et leur niveau en langue cible.

Lorsqu'un apprenant commence à apprendre sa troisième langue, il dispose déjà de compétences qui ne lui demandent plus la mobilisation de toutes les langues sources, Williams et Hammarberg (1998) et Hammarberg (2006). Cela n'empêche pas la production de l'influence qui aura lieu même à des stades avancés de l'apprentissage

Selon Ringbom (1987) le transfert entre la langue source et la langue cible dépend en premier lieu du niveau de langue cible de l'apprenant, et c'est l'aptitude de la langue source qui détermine le type de transfert possible des langues sources vers la langue cible.

Odlin (1989), fait le lien entre le niveau de transfert et la compétence linguistique de l'apprenant en langue cible. Il ajoute que le transfert s'avère positif dans des stades avancés de l'apprentissage, lorsque l'apprenant est capable de faire appel à ses connaissances en langues sources.

(Falk et Bardel, 2010 :33) affirment que l'influence interlinguistique peut être produite à des niveaux différents de la L2. Au début de l'apprentissage d'une L3, la compétence de l'apprenant dans cette langue se montre basse, dans ce cas la langue qui sera activée est la L2 d'un niveau bas. Dans le cas où le niveau de l'apprenant en L2 s'avère proche de la L1, la langue non-maternelle perd son statut de L2 et l'influence sur l'acquisition de la L3 (Bardel et Falk 2007).

5.5.5 Les interactions des langues dans l'acquisition d'une L3

Le plurilinguisme a été défini selon Hagen, 1956) comme une forme de bilinguisme multiple, les études récentes sur l'acquisition au-delà d'une L2, prennent en considérations les facteurs conditionnant les interactions entre les langues déjà acquises par les apprenants. Ces travaux¹⁷ ont mis l'accent sur des caractéristiques propres à chaque langue (L2 et L3) lors de son apprentissage, et la mise en place de nouvel savoir et savoir faire dues à l'échange entre les systèmes linguistique données.

(Odlin 1989) s'aperçoit que les mécanismes d'interaction interlinguale lors de l'apprentissage d'une L3 se montrent plus complexes par rapport aux études qui décrivent l'interaction entre L1 et L2 « les langues en présence ne sont à égalité ni en termes de degrés de maîtrise, ni en termes d'ordre et de modalités d'acquisition, ni en terme d'accessibilité/disponibilité d'activation, ni quant aux représentations pouvant leur être attachées » (Coste, 2001 :196).

La question principale dans le domaine de l'apprentissage d'une L3 concerne l'effet des langues déjà acquises sur l'apprentissage d'une nouvelle langue, et les cas dans lesquels l'apprenant fait appel aux langues stockées dans son répertoire linguistique, et le rôle assigné à celles-ci dans le processus d'apprentissage.

En ce qui concerne l'activation des langues présentes dans le répertoire linguistique lors de la production du discours par un locuteur plurilingue (lexique), Green (1986) affirme que cela se fait à plusieurs niveaux. Au moment de la production langagière, il arrive que le locuteur change de code, dans ce cas on parle de la langue **active**. Il existe aussi des langues dont le degré d'activation est très bas ce sont les langues **dormantes**.

Selon De Bot (1992, 2004), plusieurs langues peuvent être activées au moment de la production du discours. Plusieurs facteurs peuvent conditionner le choix de la langue activée (l'âge d'acquisition, le niveau de maîtrise, et la fréquence d'utilisation de la langue etc...). Dans la partie pratique de notre travail nous allons revenir sur ces notions, les entretiens menés auprès des apprenants nous montrent le rôle que ces facteurs jouent dans la production langagière des apprenants dans leur quotidien et pendant leur apprentissage.

¹⁷Cenoz, Hufeisen, et Jessner, 2001 et 2003; Herdina et Jessner, 2002; Clyne, 2003 ; Rast et Trevisol, 2006 ; Ringbom, 2007 ; De Angelis, 2007 ; Castelloti 2001a.)

5.5.6 Le facteur L2

Les recherches en acquisition des langues ont toujours donné un rôle important à la L1 dans l'acquisition d'une L2. En didactique la L1 était considérée comme la langue source pour l'apprentissage. L'acquisition d'une langue L2 diffère de l'acquisition d'une L1, et l'acquisition d'une L2 est également différente de celle d'une L3. (Williams & Hammarberg 1998, Hufeisen 1998, Leung 2005, Flynn 2004) il se trouve des plurilingues qui développent deux systèmes, un système L1 qui reste intact et un système LE dans lequel les langues sont soumises à des influences multidirectionnelles. De Angelis et Selinker (2001) affirment l'existence d'un mode cognitif spécifique, un parler étranger¹⁸, qui s'établirait au cours de l'apprentissage d'une L3. Les apprenants trilingues accompliraient des associations cognitives plus marquées entre systèmes non-natifs qu'entre un système non-natif et la langue maternelle.

De Angelis, pour sa part, (2007 : 29) cite deux problèmes qui interagissent entre elles et qui se révèlent en concurrence pour bloquer l'influence de la L1 au profit de la L2. Ces deux contraintes résultent de la perception de la correction « *perception of correctness* » et l'association de xénité ou d'altérité¹⁹ « *association of foreignness* ». La perception de la correction d'une part se traduit par la tendance des plurilingues à ne pas intégrer des éléments de la L1 dans la L3, parce qu'ils perçoivent les informations de la L1 comme incorrectes par définition. L'association de xénité d'autre part, qui correspond à des instances de fusions, lorsqu'un élément provenant d'une L2 est considéré comme appartenant à L3.

Selon De Angelis et Selinker, il existe un mode cognitif spécifique qui se met en place pendant l'acquisition d'une troisième langue. Dans ce cas les apprenants établissent davantage de liens cognitifs entre les systèmes non-natifs qu'entre un système non-natif et la langue maternelle.

Tout au long de leur étude concernant le facteur L2, Williams et Hammarberg ont observé une tendance générale chez les apprenants à activer la L2, plutôt que la L1 lors de la production orale d'une L3.

Selon Falk & Bardel (2007) pendant l'acquisition de la syntaxe, le facteur L2 apparaît plus important que la proximité typologique entre L1 et la L3, de sorte que les apprenants se réfèrent davantage à leur L2 en dépit du facteur typologique.

¹⁸ « Talk foreign » ou « foreign language mode » en anglais.

¹⁹ Traduction de Mariana Bono (2008:81)

5.6 Output et conscience métalinguistique

5.6.1 L'output

L'output, est « la partie visible de l'iceberg des connaissances acquises par l'apprenant, celle qui apparaît, car l'output ne reflète pas forcément les connaissances de l'apprenant. [...] L'output est révélateur de la manière dont l'apprenant a perçu l'input, modifié par l'influence du milieu, ses filtres culturels et affectifs, ses connaissances antérieures, l'attention accordée à l'information nouvelle et le rôle de la mémoire (Skehan 1998) » (Combes-Joncheray, 1999 : 11-12).

C'est par la production langagière que l'apprenant emploie les règles déjà mémorisées. L'output fait appel à l'intake. Ainsi, on trouve que « L'élément qui invalide objectivement la linéarité de la relation input / intake / output se trouve dans la créativité de l'énonciateur. L'output résulte plus de cette créativité, qui fait certes appel aux résultats de l'intake, qu'il n'est la reprise de l'input » (Narcy-Combes, 2005 :108). Swain (1985 : 249) a introduit la notion d'output compréhensible qui est définie de la façon suivante :

« *Negotiating meaning needs to incorporate the notion of being pushed toward the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently, and appropriately*».

Boulouffe (1992 : 192) à son tour a montré la raison pour laquelle la compréhension et la production ont tendance à se mélanger plutôt qu'à se succéder :

« Si tant est qu'on vise la maîtrise totale compréhension, on voit mal comment la position de l'enseignement axé sur la compréhension peut se justifier : remettre la production à plus tard équivaut à postposer l'accès à la subjectivité sans laquelle le langage reste hors d'atteinte. Même si la compréhension crée le terrain de l'apprentissage, la production en constitue probablement le moteur principal. »

Un input adéquat représente une condition nécessaire pour l'apprentissage d'une L2, mais il reste insuffisant, Skehan (1998). Skehan (cité par Nicol-Benoit 2004) explique les raisons de l'importance de l'output : premièrement, il dégage un meilleur input, dans la mesure où le co-énonciateur peut se servir de l'output en tant que critère d'évaluation du traitement de l'input et l'adapter de façon appropriée. En second lieu, il déclenche un traitement syntaxique - on se montre plus attentif à la syntaxe devant la nécessité de produire des énoncés. En outre, il offre l'occasion de tester des hypothèses sur le fonctionnement de la langue - produire des énoncés permet à l'apprenant d'éprouver leur degré de précision à l'aide du feedback fourni par le co-énonciateur. Ensuite, il facilite le développement d'automatisme et de fluidité – cela nécessite une prise de

parole en continu afin d'excéder la production contrôlée d'énoncés construits et accéder à un certain niveau de vitesse et de rythme naturels. En outre, il facilite des aptitudes discursives, comme la gestion de la prise de parole à tour de rôle ou la négociation du sens. Il fournit enfin à l'apprenant les instruments pour créer un style personnel d'expression.

L'hypothèse proposée par Swain (2000), qui affirme que lors de la production l'apprenant utilise son système linguistique d'une façon plus approfondie qu'à l'étape de la compréhension, montre qu'il existe un lien entre plusieurs facteurs qui conduit l'apprenant à la production d'un output compréhensible : proposer un input compréhensible prenant en compte les besoins des apprenants, renforcer la phase de la saisie (*l'intake*) par des tâches d'apprentissage qui permettent à l'apprenant de procéder activement et de traiter les informations en profondeur.

Alors l'apprenant est amené à porter son attention non seulement sur le fond et sur la forme du message langagier. Guichon, rejoint l'idée de Swain: « L'effort de production amène les apprenants à voir les limites de leur compréhension et crée des besoins langagiers, ce qu'Ellis (2003 : 144) a désigné par le repérage de l'écart qui constitue un élément crucial pour le développement de la compétence langagière » (Guichon, 2005 : 4). D'où l'intérêt de proposer des activités qui prennent en considération la compréhension et la production, afin d'aider l'apprenant à avancer dans son apprentissage.

5.6.2 La conscience métalinguistique

Thomas (1988) est l'un des premiers à établir un lien entre la conscience métalinguistique et le plurilinguisme, l'auteur souligne que les apprenants ayant appris la langue 2 dans un contexte formel se montrent plus « efficaces » lors de l'apprentissage d'une L3 (De Angelis 2007 : 122).

« Bilingual students who have acquired two language systems in a natural setting do not necessarily develop the skills called upon to perform the kind of linguistic gymnastics required of them in foreign language-learning classrooms. On the other hand, two years' or more exposure to tasks involving such grammatical manoeuvres as verb conjugation, adjectival agreement and the formation of negative sentences may transfer positively to a successful third language-learning experience in a similar environment » (Thomas 1988:240).

Vygotski à son tour affirme que le développement des compétences métalinguistiques chez les apprenants peut avoir des conséquences positives sur l'apprentissage d'une langue étrangère : *« It has been shown that a child's understanding of his native language is enhanced by learning a foreign one. The child becomes more conscious and deliberate in using words as tools of his*

thought and expressive means for his ideas. [...] The child's approach to language becomes more abstract and generalized » (Vygotski 1986: 160).

Dans la même optique des chercheurs comme Vildomec 1963 et Cook 1995 affirment que la conscience métalinguistique d'un apprenant bilingue est plus développée que celle d'un apprenant monolingue : «*Metalinguistic awareness refers to the ability to focus attention on language as an object in itself or to think abstractly about language, consequently, to play with or manipulate language*» (Jessner 2006 : 42). L'apprentissage de plusieurs langues renforce la conscience métalinguistique des apprenants, et cela peut élargir la capacité de réflexion et de perception des apprenants vis-à-vis de la nouvelle langue en vue d'apprentissage (De Angelis, 2007:121,122).

La conscience métalinguistique est l'un des facteurs essentiel qui contribuent à l'évolution de la capacité des locuteurs plurilingues à apprendre des langues. Dans ce sens, Cohen (1995 : 103 cité par De Angelis 2007 : 122) souligne qu'au début de l'apprentissage, les connaissances de l'apprenant ne lui permettent pas de construire des pensées métalinguistiques. Au fur et à mesure de l'apprentissage, le niveau de l'apprenant en langue s'améliore et l'apprenant commence à s'exprimer dans la langue cible. À ce stade, l'apprenant peut utiliser des langues déjà acquises afin d'apprendre des informations métalinguistiques.

5.6.3 La dimension métalinguistique dans l'apprentissage d'une troisième langue

L'étude séminale de Peal et Lambert, en 1962, a évalué le coefficient intellectuel de 110 enfants dans des écoles francophones de Montréal. Les auteurs ont montré que les enfants bilingues obtenaient des résultats supérieurs à ceux des enfants monolingues dans 15 sur 18 épreuves (Bono, 2008 :92). Leur expérience a ainsi montré que les apprenants bilingues bénéficiaient de divers avantages en matière de flexibilité cognitive par rapports aux apprenants monolingues (Aronin & Hufeisen 2009 : 65).

A son tour, Vygotski affirme que les apprenants bilingues ont une capacité de réflexion métalinguistique supérieure à celle des monolingues, « *It has been shown that a child's understanding of his native language is enhanced by learning a foreign one. The child becomes more conscious and deliberate in using words as tools of his thought and expressive means for his ideas. [...] The child's approach to language becomes more abstract and generalized.* » (Vygotski, 1986: 160).

Les recherches de Bialystok tendent à montrer que les avantages cognitifs du bilinguisme se manifestent également auprès des adultes (Jessner 2006 : 36). D'autres chercheurs, à l'instar de Vildomec 1963 et Cook 1995, soulignent que les apprenants connaissant une L2, possèdent une conscience métalinguistique différente de celle des apprenants monolingues « *Metalinguistic awareness refers to the ability to focus attention on language as an object in itself or to think abstractly about language, consequently, to play with or manipulate language.* » (Jessner 2006 : 42).

La présence de plusieurs langues dans le cerveau de l'apprenant peut renforcer la conscience métalinguistique chez les apprenants au cours du processus d'apprentissage (De Angelis 2007:121,122). L'acquisition d'une nouvelle langue devient plus facile si l'individu a déjà acquis d'autres langues car il aura une conscience métalinguistique (l'habileté qui a l'apprenant à réfléchir à propos de la langue et ses règles) (Villanueva 2010 :121) plus développée et une expérience d'apprentissage acquise pendant le processus d'apprentissage de ces langues (Klein, 1995; Flynn et al, 2004; De Angelis, 2007; Jaensch, 2009; Foote, 2009).

Les auteurs comme Bialystok (1991,2001), Trevis (1996) et Jessner (2006) attirent l'attention sur la polysémie du terme *métalinguistique*, pour qualifier divers composants de savoirs et le savoir-faire métalinguistiques ou encore la conscience des fonctionnements linguistiques. (Bialystok 2001 :127).

La conscience métalinguistique représente un des facteurs majeurs participant à l'évolution de la capacité des apprenants plurilingues à apprendre des langues. Thomas (1988) figure parmi les premiers à avoir associé conscience métalinguistique et plurilinguisme. L'auteur a comparé la performance en français L3 des apprenants monolingues en anglais et bilingues en anglais et en espagnol. Les résultats obtenus à travers les tests de grammaire et de vocabulaire montrent une supériorité des apprenants bilingues. « *Bilingual students who have acquired two language systems in a natural setting do not necessarily develop the skills called upon to perform the kind of linguistic gymnastics required of them in foreign language-learning classrooms. On the other hand, two years' or more exposure to tasks involving such grammatical manoeuvres as verb conjugation, adjectival agreement and the formation of negative sentences may transfer positively to a successful third language-learning experience in a similar environment* » (Thomas 1988:240).

Bialystok propose une approche qui se focalise sur l'analyse des savoirs linguistiques et le contrôle des tâches qui représentent les dimensions métalinguistique de la maîtrise bilingue. La réalisation des tâches se trouve influencée par le développement de la connaissance analysée qui apparaît comme une connaissance consciente et permet le contrôle sur cette connaissance. Chaque

composante du processus forme une partie du mécanisme responsable de l'utilisation de la langue et de la maîtrise. Bialystok (1991 et 2001). D'après Bialystok, il n'existe pas d'avantages universels. Cependant, le fait que les systèmes de traitement soient développés au service des deux systèmes linguistiques les distingue fatalement des systèmes de traitement au service d'un système linguistique. (Bono, 2008: 94) « *Second-language learners need not relearn the fundamental principles of language structure because these are already known from the metalinguistic knowledge that grew out of first-language acquisition. To the extent that the learner has metalinguistic knowledge, second-language acquisition is facilitated because a language template is available* » (Bialystok, 2001:127).

Bialystok décrit la conscience comme le résultat de l'interaction entre l'analyse et le contrôle. « Si l'apprenant doit constituer un système linguistique différent, il se doit de rediriger ses ressources d'attention vers des sources d'information alternatives » (Bialystok 1991 : 138 cité par Jessner 2006 : 115). L'analyse des savoirs linguistiques prévoit une aptitude pour mener une réflexion explicite et abstraite à l'égard des structures linguistiques. « La maîtrise de la tâche renvoie à une attention sélective ou focalisée sur ces structures, entre autres, concernant la résolution de problèmes » (Bialystok 1991 et 2001 cité par Bono 2008 : 96).

Cenoz (2003 : 72) affirme que, pendant l'apprentissage d'une troisième langue, les apprenants font appel à des stratégies d'apprentissage des langues plus efficaces que celles des apprenants d'une L2. Ils se montrent plus flexibles envers les stratégies de l'alternance codique pendant l'accomplissement d'une tâche spécifique.

5.7 La motivation et l'acquisition d'une langue étrangère

Dans le domaine de l'apprentissage la motivation joue un rôle important et déterminant dans l'orientation des conduites ou des activités cognitives. Elle conduit l'apprenant à donner un sens à ce qu'il apprend (Cuq, 2003 :171).

Ces dernières décennies, la notion de motivation a pris une place importante dans les approches concernant l'apprentissage des langues. La plupart des recherches en didactique des langues étrangères concentrent leurs efforts à comprendre la notion de « motivation » sur le terrain et à évaluer ses effets sur le développement de l'acquisition de L2 (Galisson, 1980).

Selon Lantolf&Genung (2000, en ligne) « une motivation soutenue s'accompagnerait de progrès linguistiques substantiels », ce point de vue concerne les effets cognitifs de la motivation, il s'oppose avec la vision d'autres chercheurs qui considèrent la motivation comme un processus

dynamique où interviennent des facteurs tels que l'autonomie, l'attention, la gestion du processus d'apprentissage par l'apprenant.

L'enseignant joue un rôle indispensable dans le processus de recherche des matériaux langagiers incitant les apprenants à apprendre une L2. J. P. Narcy-Combes affirme que « c'est la mesure de l'implication, de la satisfaction et de la progression des apprenants qui permet de savoir s'il y a eu motivation » (2005 :51). Les activités et les tâches choisies par l'enseignant pourraient constituer une source de motivation pour les apprenants. La prise en compte de la notion de motivation pourrait nous aider surtout dans l'analyse des entretiens, l'intérêt que les apprenants portent à l'apprentissage d'une langue peut avoir des effets sur l'appropriation des langues.

5.7.1 Motivation et enseignement / apprentissage des L2

De Beni et Moè (2000 :217) définissent la motivation comme « une configuration organisée d'expériences personnelles permettant d'expliquer le début, la direction, l'intensité et la persistance d'un comportement visé à atteindre un but ». Ce qu'on appelle, en psychologie, la « motivation » est souvent repris, en didactique, par le concept de posture d'apprentissage. Russo (2011 : 56). Il s'agit, donc, d'un « ensemble des phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé » (De Landsheere 1979).

Selon Gardner, la motivation joue donc un rôle crucial pour l'apprentissage des L2 (Gardner et Tremblay, 1994, cité par Dörnyei, 2001 : 213). C'est par la motivation que proviennent la persistance et la vigueur du comportement dirigé vers cet objet (Sarason, 1982). Pour Albert Moyne (1982), la motivation relève de l'ordre affectif. Elle exprime quelque chose de vivant, de mouvant, lié à une zone plus profonde de la personnalité, celle du désir, qui pousse à faire quelque chose. C'est pourquoi le rôle du médiateur et/ou de l'enseignant vis-à-vis de l'apprenant est déterminant dans la motivation de ce dernier. Dans la relation entre apprentissage et motivation il y a plusieurs aspects jouant le rôle de médiateur (Russo 2011 : 55). Ils concernent l'emploi plus efficace/plus métacognitif des stratégies, une bonne attribution des succès et des échecs précédents à des causes internes et contrôlables. Selon Mowrer (1950) l'identification de l'apprenant avec une personne estimée est très importante pour son développement personnel. La communication interindividuelle joue donc un rôle prépondérant pour l'appréhension du comportement de l'individu au sein du groupe social auquel il appartient (Mead, 1963). C'est pourquoi la recherche a établi que le lien entre motivation et affect en situation de L2 est fort (Robinson, 2002 ; Dörnyei, 2007 ; Narcy-Combes et Raby, 2009).

5.7.2 Motivation et émotions en situation de L2

Ekman (1982) décompose l'affect en six « émotions simples » :

- la colère (haine, rage) ;
- la surprise (étonnement) ;
- le dégoût (aversion, écoeurement) ;
- la joie (plaisir, euphorie, extase, amour, dévotion) ;
- la tristesse (abattement, chagrin, mélancolie, désespoir) ;
- la peur (anxiété, terreur, panique, timidité).

Selon Norman (2004), l'ensemble des émotions dessinent un « design émotionnel » qui produit des réactions automatiques face à des événements extérieurs – une situation d'apprentissage d'une L2, par exemple – en les perturbant ou en les favorisant. Il convient donc de prendre la mesure de l'impact des émotions sur le processus d'appropriation d'une L2 (Brudermann 2010 :33).

M.-F. Narcy-Combes a ajouté aussi l'importance de l'affectivité et de « s'appuyer sur une pédagogie de la découverte, en offrant aux apprenants des situations d'apprentissage qui leur permettent d'exprimer leur besoin de reconnaissance, de plaisir, et dans lesquelles ils se sentent valorisés...» (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 49).

Quelques psychologues (De Beni et al. 2003 : 218) ont affirmé, sur le même sujet, que seul un enseignant motivé peut orienter positivement la motivation de ses apprenants.

5.7.3 Design émotionnel, motivation et enseignement / apprentissage L2

Les émotions jouent un rôle quant à la propension d'un individu à agir dans son environnement et ce mécanisme est renforcé par les trois niveaux au travers desquels le cerveau humain traite l'information, lorsque confronté à une situation donnée (Norman, 2004 ; Ortony, Norman et Reville, 2004) :

- le niveau réflexif, qui a trait au plaisir qu'un individu tire de la contemplation de l'apparence d'objets ;
- le niveau comportemental, qui touche à l'estimation de l'utilité d'un objet et de sa facilité d'utilisation ;
- le niveau viscéral, qui renvoie à ce que l'objet apporte à l'image et à la fierté de son propriétaire.

En ce qui concerne l'enseignement / apprentissage des Langues, il est intéressant de prendre en compte ces niveaux de traitement de l'information, dans la mesure où ils vont déterminer la valeur

associée aux avantages tirés de l'acquisition de la langue en cours d'apprentissage visée et conditionner l'attitude de l'apprenant envers cette dernière. (Brudermann ,2010 :34) De fait, selon (Lantolf et Genung, 2000 : 100), une motivation soutenue s'accompagnerait de progrès linguistiques substantiels. C'est pourquoi la question de la relation entre apprenants en situation académique et tâches à leur proposer afin de susciter leur motivation est régulièrement soulevée. Par exemple, dans le cas de l'apprentissage d'une L2, l'anxiété conditionnerait la motivation, et vice versa (Gardner et MacIntyre, 1993).

Il existe aussi des individus ayant peur de l'échec, ayant tendance à la démotivation face à la tâche. Les sujets suivant la « théorie incrémentielle de l'intelligence » (pouvant augmenter par des stimulations), au-delà de leurs habiletés, sont donc orientés à attribuer leurs résultats à la quantité de travail consacré à la tâche. Ils ont une motivation intrinsèque et sont très disposés à apprendre et à augmenter leurs compétences/leurs savoirs (Russo 2011 :58).

Synthèse et positionnement suite à la partie théorique

Dans les pages suivantes nous allons essayer de faire la synthèse théorique des différentes réflexions menées dans cette partie. Cette synthèse vise à mettre en place une assise théorique capable de nous mener vers la partie pratique de notre travail.

Nous avons d'abord défini la notion de culture qui se présente comme un résultat de représentations sociales relatives aux questions politiques et sociales d'une société donnée. Nous avons pris en considération les différentes formes de cultures et de ces composantes : les cultures didactiques, politiques, socio-éducatives, etc. cela pour faire le lien entre les notions de cultures éducatives et les pratiques d'enseignement des langues.

Nous nous sommes basée sur les théories de Piaget qui présentent l'apprentissage des langues comme un aspect inséparable des pratiques sociales.

L'importance du traitement de la notion de la culture éducative dans notre recherche vient de l'aspect que ces cultures prennent dans une société et de son influence sur les pratiques des enseignants et des apprenants, voire aussi les représentations individuelles que les apprenants peuvent avoir sur les langues enseignées. Ce facteur peut avoir des impacts sur la maîtrise des langues étrangères en vue d'apprentissage.

Elle offre ainsi une nouvelle vision sur les liens entre représentations et pratiques. Et clarifie et présente quelques notions qui permettent la compréhension d'une compétence d'appropriation plurilingue chez les apprenants. Dans un contexte scolaire, dans le but de favoriser un cadre favorable pour l'apprentissage, il nous paraît nécessaire de faire un lien entre les cultures éducatives et certaines compétences. Cela permet de mettre en place des représentations du plurilinguisme et des compétences d'apprentissage pour construire une compétence plurilingue comme un véritable atout d'apprentissage.

Dans notre cadre théorique nous avons étudié quelques courants théoriques concernant l'acquisition du langage dans le but d'en comprendre les principes essentiels, de construire notre cadre conceptuel et de pouvoir préciser notre positionnement.

Nous avons évoqué le **behaviorisme** qui accorde un rôle primordial à l'enseignant dans la transmission du savoir, quant à l'apprenant il avait un rôle passif dans son apprentissage.

Cette théorie est basée sur l'imitation et le comportementalisme, elle est critiquée par le générativisme de Chomsky qui affirme l'existence de compétences linguistiques innées responsables de l'acquisition d'une langue (Cuq 2003, 12). Malgré les apports de ces théories au domaine de l'acquisition des langues, ils ont été très tôt critiqués et contestés par les

psycholinguistes. Cela à cause de leur perceptions limitées et unidimensionnelles du processus d'acquisition des langues. Les travaux que le domaine de l'acquisition des langues a connus par la suite ont considéré l'appropriation des langues comme un processus cognitif et interactif.

Les théories cognitivistes partent de l'hypothèse que la pensée est un processus de traitement de l'information, elles attribuent une importance aux mécanismes mentaux comme la mémoire, l'attention, la perception, l'intelligence, le raisonnement et la résolution de problèmes et s'intéressent en particulier à analyser la manière dont l'apprenant saisit et stocke les nouvelles données. Elles favorisent une centration sur l'apprenant et une nécessité d'agir pour apprendre, une sorte de responsabilité dans le but d'améliorer ses pratiques d'apprentissages.

L'apport principal de ces théories se base sur leur identification des éléments cognitifs, sociaux et interactionnels influençant l'acquisition des langues.

Pour le constructivisme, apprendre, c'est : agir, mobiliser l'activité de l'apprenant, et résoudre les problèmes (Martin et Savary 2001) contrairement aux démarches traditionnelles dirigistes d'enseignement des langues l'apprenant demeure responsable de son développement.

Les nouvelles connaissances se construisent en se basant sur les connaissances antérieures de l'apprenant. L'enseignant à son tour, joue un rôle important dans l'enseignement. En tenant compte des représentations des apprenants qui peuvent servir comme base pour l'acquisition de nouvelles langues.

Quant aux approches **interactionnistes**, elles attribuent une importance au rôle des interactions sociales comme facteur de développement du système des langues.

L'apprenant acquiert donc la langue en interaction avec son environnement. L'avènement de ces théories dans le domaine de l'acquisition des langues est considéré comme un ajout important à la recherche, l'interaction et à l'input approprié qui, à leur tour, stimulent le traitement des informations afin de pour la construire des savoirs langagiers, savoir-faire et savoir-être.

A partir de ces réflexions théoriques, nous adoptons le concept socioconstructiviste de Vygotski. Il implique un apprentissage interactif en classe, et vise des activités au delà de la zone proximale de développement.

L'évolution de ces théories a permis d'établir un changement du rôle des participants dans le processus d'enseignement/apprentissage. Un rôle actif accordé à l'apprenant pour construire son apprentissage, à son tour l'enseignant joue le rôle du guide qui aide l'apprenant à construire ses connaissances. L'apprentissage est considéré donc comme un processus de construction des

savoirs. Il nous paraît important que l'apprenant construise ses connaissances en s'appuyant sur son activité mentale et intellectuelle d'une manière cognitive plus que traditionnelle.

Contrairement aux théories traditionnelles, ces théories restent toujours scientifiquement acceptables même si elles ont été critiquées pour leur focalisation sur «un aspect» du développement langagier.

L'approche émergentiste nous permet de voir que les expériences sociales de l'apprenant, ainsi que les régularités linguistiques, jouent un rôle dans la manière dont l'apprenant agit dans le processus du traitement langagier afin de pouvoir participer aux échanges linguistiques et sociaux.

L'interaction entre les composantes linguistiques fait émerger des productions langagières qui ne correspondent pas nécessairement aux éléments linguistiques observés individuellement, bien qu'une production due à l'interaction entre ces éléments. L'output produit par l'individu est le résultat de l'interaction de ces éléments, ainsi que son expérience sociale. Au cours de l'apprentissage l'apprenant adapte la langue d'une façon continue.

Dans ce chapitre nous avons présenté les méthodes et les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

Nous avons d'abord essayé de définir l'apprentissage comme une démarche consciente et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation (Cuq 2003,22). Et se différencie de l'acquisition par le fait qu'il est guidé par un médiateur. Dans un autre temps nous avons présenté l'évolution de différentes méthodes, méthodologies et approches d'enseignement des langues selon leur ordre chronologiques, tout en précisant les caractéristiques propres à chaque « méthode » dans le domaine de l'apprentissage des langues.

Nous avons commencé par la méthode traditionnelle et la méthode directe qui sont le résultat des réflexions des chercheurs mais limitée par les conditions de l'époque.

Ensuite nous avons présenté les méthodes audio-orale, et SGAV, définie comme premières méthodologies ambitieuses ancrées sur des bases théoriques, mais elles présentaient des limitations, à cause de leurs ressources théoriques comportementaliste et behavioriste.

Nous avons traité aussi l'avènement de l'approche communicative. Cette théorie s'est basée sur les théories sociolinguistiques, « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer », elle dispose d'un caractère spécifique qui réside dans l'aspect communicationnel de la langue. Elle est connue en tant qu'approche et non pas comme une méthodologie ce qui lui donne une particularité différente des méthodologies qui la précèdent. Elle se présente comme souple et capable de s'adapter à différentes situations d'apprentissage.

Nous avons choisi de parler de ces théories dans notre cadre théorique car elles sont toujours utilisées et acceptées dans les pratiques d'enseignement des langues au Liban notamment les

approches communicatives, qui constituent une base essentielle dans l'élaboration des programmes d'enseignement des langues.

Les recherches récentes en didactique des langues ont montré que contrairement au principe longtemps défendu, l'enseignement des langues donne lieu actuellement à des pratiques qui mettent en interaction différentes langues et différentes variétés stylistiques. La classe est donc considérée, selon ces recherches, comme le lieu de rencontre des différents répertoires linguistiques des participants.

Avec l'avènement de l'approche plurilingue, « le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la maîtrise d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, (avec le locuteur natif idéal) comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. » (CECR :11)

Nous adoptons la perspective du plurilinguisme qui a pour objectif le développement de la compétence plurilingue des apprenants, telle qu'elle est présentée par le CECR et envisagée dans les modèles psycholinguistiques.

Nous avons vu dans le quatrième chapitre que le plurilinguisme est considéré comme un instrument de cohésion sociale. Et son apparition déclenche de nouveaux besoins sociaux (Christian Puren 1994 :392) qui impliquent une compétence plurilingue qui réponde aux nouvelles exigences de la société.

Cette compétence dépasse par ses objectifs les méthodologies qui la précèdent, elle ne consiste pas seulement à préparer l'apprenant à accomplir un seul acte de compréhension ou de communication, mais plutôt elle vise à aider l'apprenant à développer ses compétences langagières pour devenir un acteur plurilingue.

Selon les recherches en psycholinguistique le cerveau humain ne traite pas les langues isolément les unes des autres et « il y a bien consensus aujourd'hui à propos de l'existence d'un système » unique. « Ce qui est en jeu [...] c'est [donc] l'abandon d'une vision cloisonnante de la / des compétence(s) des individus en matière de langue (une compétence par langue) au profit [...] d'une conception globalisante de la compétence plurilingue ». (Candelier M. 2005 :39 -40)

Selon l'approche plurilingue, la prise en compte des langues déjà connue par les apprenants favorise le transfert interlingual, aide à développer le répertoire plurilingue des apprenants.

Ces pratiques en classe visent à :

- permettre la prise en compte des langues autre que la langue cible dans l'enseignement ;
- promouvoir l'utilisation des stratégies d'apprentissage transférables d'une langue à l'autre.

Il nous semble donc important d'aborder tous ces points d'une manière distincte dans le but de voir le point de vue des enseignants concernant les approches plurilingue et leurs attitudes envers ces théories, et de les faire parler sur les pratiques utilisées au cours de l'enseignement des langues.

Leurs réponses ainsi que leurs pratiques d'enseignement vont nous montrer le degré d'ouverture à l'utilisation de l'approche plurilingue, et nous conduira à définir les profils des enseignants.

Les recherches récentes en didactique des langues ont montré que contrairement au principe longtemps défendu, l'enseignement des langues donne lieu actuellement, à des pratiques qui mettent en interaction différentes langues et différentes variétés stylistiques. La classe est donc considérée, selon ces recherches, comme le lieu de rencontre des différents répertoires linguistiques des participants.

Le modèle de production orale pour les locuteurs plurilingues, élaboré par Williams & Hammarberg, présente l'avantage de constituer un modèle de production orale construit à partir d'une analyse de données verbales, comparable à celle proposée dans la deuxième partie de notre étude.

Selon (Narcy-Combes ,2010 : 63), la question qui se pose aujourd'hui, consiste à déterminer si la langue est traitée selon un module spécifique et si la compétence linguistique/communicative est le résultat de l'addition d'un certain nombre de compétences monolingues ou d'une simple compétence plurilingue. L'approche plurilingue insiste sur le fait que au cours de l'évolution de l'expérience linguistique d'un individu dans son environnement culturel, familial vers celle du groupe social puis vers la langue d'autres groupes, l'individu ne stocke pas ces langues et cultures dans des parties compartimentées du cerveau. Au contraire, il développe une compétence communicative globale composée de toutes ses expériences et dans laquelle toutes les langues sont liées et interagissent entre elles. Dans des situations différentes, un locuteur peut avoir recours aux différents éléments de cette compétence de manière flexible, afin de communiquer avec un interlocuteur déterminé. (Coste, 2010 : 150)

Dans notre étude, nous nous intéresserons à identifier d'une part l'aspect de la langue de références des apprenantes et d'autre part la nature de la langue utilisée par les enseignants de langue.

Nous nous interrogerons sur le fonctionnement du discours chez les étudiants et les enseignants, afin de voir si l'on peut y déceler des particularités et des spécificités langagières. Nous tenterons ainsi de montrer dans quelle mesure les langues déjà acquises par les apprenantes peuvent constituer un soutien à l'apprentissage.

PARTIE 2 : LA MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE

PDF Pro Evaluation

Introduction

Après avoir présenté le cadre conceptuel ainsi que notre positionnement théorique, la présente partie est consacrée à la démarche adoptée ainsi que la présentation de la population et du terrain de l'enquête. Nous tenterons de montrer le lien entre le cadre théorique et le cadre méthodologique de ce travail. Nous présenterons ainsi la conception du projet de la recherche, les objectifs poursuivis et les options méthodologiques choisies.

Ensuite nous établirons une présentation du contexte libanais ainsi que la présentation de deux établissements scolaires où nous avons mené notre enquête « **Fakhreddine** et **Amliéh** ». Nous décrirons aussi les outils employés pour mener cette recherche.

PDF Pro Evaluation

Chapitre 1 : la démarche de la recherche

1.1 Conception du projet de recherche

Notre étude tourne autour du plurilinguisme, le répertoire linguistique des apprenantes comprend des ressources susceptibles de faciliter de nouveaux apprentissages.

Sur le plan des relations interlinguistiques l'hypothèse formulée est que toutes les langues connues jouent un rôle dans la construction de compétence en L3, lorsque l'on adresse l'apprentissage des langues chez des apprenants plurilingues disposant d'un répertoire plus ou moins diversifié, les modèles théoriques doivent aussi rendre compte de l'influence. (Bono 2007 :30).

En nous intéressant donc aux discours des enseignants et des apprenantes ainsi qu'aux pratiques de cours de langues nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

Par quel aspect se manifeste l'enseignement des langues étrangères au Liban ? Et comment s'effectue l'alternance entre les langues connues par les apprenantes ?

A travers l'analyse des ressources plurilingues lors de l'apprentissage des langues et afin de comprendre la manière dont cette compétence émerge, se développe et conditionne l'apprentissage d'une L3, nous avons choisi d'accéder à une vision d'ensemble de la compétence plurilingue des apprenantes en analysant leurs productions langagières au niveau des trois langues apprises (arabe, français, anglais), dans lesquelles nous pouvons repérer les traces interlinguistiques accordant la présence d'autres langues que la langue cible dans le répertoire linguistique des apprenantes.

Notre recherche ne se limite pas seulement à l'étude de la production des apprenantes ; nous avons choisi de multiplier les méthodes, nous avons enregistré des verbalisations de la part des apprenantes et des enseignants sur l'apprentissage des langues enseignées, une telle démarche n'est pas sans risque étant donné que le lien entre les pratiques et les discours sur les pratiques fait nécessairement l'objet d'une interprétation (Matthey, 1997).

1.2 Positionnement épistémologique

Demaizière et Narcy-Combes affirment l'importance du positionnement épistémologique du chercheur, le terme épistémologie renferme plusieurs sens « Il est tentant de garder tous ces sens, dans une acception synthétique qui rappellerait que l'épistémologie est la réflexion sur la construction et la gestion du savoir dans un domaine donné et dans son rapport avec les autres domaines de la réflexion scientifique. Nous serons encore plus large en considérant que l'épistémologie s'intéresse aussi à la façon dont la connaissance se construit pour chaque individu ;

c'est alors que le mot "positionnement" prend son sens ». (Demaizière et Narcy-Combes, 2007 : 4 ; Macaire : 107).

En ce qui concerne notre recherche, la démarche inductivo-hypothético-déductive, qui englobe les démarches qualitative et quantitative, est la mieux adaptée.

1.3 Formulation des questions de recherche

1.3.1 Méthodologie : triangulation méthodologique

Sur le plan méthodologique, la complémentarité des méthodologies peut apparaître comme un enrichissement permettant de considérer ce qui relève de la nomothétie ou de l'idiographie et dans ces conditions de parer à tout dogmatisme théorique.

Certains estiment que la didactique doit rechercher une triangulation de ses observations, de ses données ou de ses méthodologies (Juan, 1999), de manière à croiser les approches, enrichir ses données et renforcer la cohérence de la recherche.

La triangulation pourra être entre les analyses (quantitatif, qualitatif et observation). Néanmoins, il n'y a pas forcément d'accord sur ce point et la triangulation peut aussi être perçue comme une forme du positivisme (Demaizière et Narcy-Combes 2007 : 12).

La triangulation est une méthode, empruntée par les anthropologues à la topographie, qui consiste à se donner au moins deux perspectives sur un phénomène pour en donner une représentation plus fidèle. Les mêmes auteurs distinguent quatre grands types de triangulation. Dans un premier temps, la triangulation des données, qui consiste à multiplier les échantillons de données recueillies pour se donner une approche plus large du phénomène observé. Ensuite, la triangulation des perspectives qui consiste à multiplier les observateurs. En plus, la triangulation méthodologique qui consiste à adopter simultanément diverses méthodes d'investigation (Allwright et Bailey 1991 : 73).

Concernant la démarche suivie tout au long de notre travail nous avons choisi la triangulation des données en multipliant les sources de données, et en donnant à chaque angle du triangle une importance similaire dans la recherche.

La triangulation des données s'appuie sur divers échantillons de données (van Lier, [1988] 1990 : 13 ; Allwright & Bailey, 1991 : 73 ; Blanchet, 2000 : 59).

Pour cette étude, le choix a consisté à procéder à la fois à une analyse qualitative et quantitative du corpus. L'analyse quantitative apporte une certaine objectivité et elle permet d'esquiver le

piège d'une étude qui se limite à l'analyse d'exemples qui fonctionnent comme administration de la preuve à des hypothèses forgées en dehors (en amont) des données » (Bigot, 2002 : 137-138). La cohérence de ces choix méthodologiques se révèle impérative, dans la mesure où elle constitue le garant de la rationalité de son entreprise (Demaizière et Narcy-Combes 2007 : 17).

1.3.2 Analyse qualitative et quantitative

La nature exploratoire de la recherche qualitative permet de tenir compte de la complexité des individus ; sa souplesse rend possible l'intégration des aspects émergents et donne lieu à des corpus riches (Dörnyei, 2007). Morse & Richards précisent que :

« it is important to note that we see no chasm between qualitative and quantitative techniques. It is our experience that many qualitative projects involve counting at some stage, and many questions are best answered by quantification » (Morse & Richards, 2002 : 27).

L'analyse qualitative se distingue de l'analyse quantitative dans le fait qu'« elle se présente sous forme de mots plutôt que de chiffres, ce qui permet des descriptions riches et variées en fonction des situations pédagogiques locales observées. Avec les données qualitatives, on peut respecter la dimension temporelle, faire des hypothèses sur les liens de causalité et formuler des explications fécondes » (Dargirolle, 2002 : 121).

Néanmoins la recherche qualitative présente des limites : la taille réduite des échantillons empêche la généralisation des résultats. L'analyse qualitative permet aux chercheurs de travailler avec un échantillon restreint de personnes et de milieux. À la différence de l'analyse quantitative qui travaille à grande échelle pour l'observation.

Selon Blanchet, dans une recherche qualitative, «le chercheur crée lui-même sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'observation » (Blanchet, 2000 : 31).

Le chercheur est ainsi plus engagé dans la recherche qualitative, ce qui peut induire des biais dans l'interprétation des résultats (Dörnyei, 2007).

En raison de la complexité de l'objet de recherche, nous avons déployé des méthodes d'analyse issues de différents domaines disciplinaires. La triangulation des résultats obtenus à partir de deux approches méthodologiques distinctes permet d'ailleurs le foisonnement de la recherche qualitative avec la rigueur de la recherche quantitative :

« we have sought to make a virtue of avoiding polarization, polemics, and life at the extremes. Quantitative and qualitative inquiry can support and inform each other. Narratives and variable-driven analyses need to interpenetrate and inform each other » (Miles & Huberman, 1994: 310).

Greene & Caracelli affirment à leur tour que « *in theory, mixed methods inquiry can be a means for exploring differences ; a forum for dialogue ; or an opportunity to better understand different ways of seeing, knowing, and valuing* » (Greene & Caracelli, 2003:107).

Nous avons fait le constat que l'analyse qualitative est un outil essentiel pour l'observation de classe car elle est un cadre conceptuel qui inclut des outils d'observation appropriés à la complexité de la situation pédagogique.

Ainsi, un retour aux approches qualitatives nous a paru essentiel car la vision complexe retenue dans cette recherche est peu compatible avec des démarches quantitatives. Par ailleurs, la profondeur et la richesse des approches qualitatives nous permettent de considérer les données dans leur contexte pour qu'elles prennent pleinement sens.

Dans la recherche qualitative, nous pouvons trouver une approche émique : « le chercheur essaie de comprendre les sujets à partir de leur système de référence : il observe la signification sociale attribuée par les sujets au monde qui les entoure » (Blanchet, 2000 : 31).

A propos de l'analyse qualitative, Dörnyei précise que

« *this is related to the growing recognition that almost every aspect of language acquisition and use is determined or significantly shaped by social, cultural, and situational factors, and qualitative research is ideal for providing insights into such contextual conditions and influences* » (Dörnyei, 2007: 36).

À la lumière de ces contributions, nous nous apercevons qu'il n'est pas possible d'opposer l'analyse qualitative, donc subjective, à l'analyse quantitative, considérée comme objective, puisque les deux démarches se complètent.

Synthèse

Dans ce chapitre nous avons présenté notre positionnement épistémologique et présenter le cadre méthodologique que nous avons choisi pour mener cette recherche tout en décrivant les étapes suivies au cours de ce travail. Afin de mieux étudier l'enseignement des langues dans un contexte plurilingue nous avons opté pour la multiplication des sources de données (la triangulation des données), nos questions de recherche et nos hypothèses ont été établies à travers les données recueillies grâce aux entretiens et aux observations.

PDF Pro Evaluation

Chapitre 2 : Le Contexte libanais

Nous présenterons dans cette partie une description de la situation des langues enseignées au Liban, dans les contextes social et scolaire tels qu'ils influencent l'enseignement/apprentissage des langues. Nous entamerons notre chapitre par la présentation de l'aspect officiel des langues, nous définirons ensuite le statut des langues au Liban ainsi que la place qu'occupe les langues dans l'enseignement apprentissage.

Le contexte libanais se présente par son aspect multilingue, chaque langue assure une fonction différente, ce qui crée un contexte linguistique et culturel de contacts incessants (Hoteit 2010). La législation libanaise se prononce pour l'enseignement d'au moins une langue étrangère (le français ou l'anglais) à côté de la langue arabe et cela « *pour enrichir la culture libanaise et s'ouvrir à la civilisation internationale* » (Haidar, 1997). Des décrets datant de 1946 et 1968 promulguent l'utilisation d'une de ces deux langues comme moyen d'enseignement pour les matières scientifiques dans les deux cycles d'enseignement. Un décret datant de 1971 propose le renforcement de cet enseignement par son extension à d'autres matières comme l'éducation physique, le dessin et la musique (idem). Dans notre cas les apprenantes ayant participé à l'enquête ont commencé à apprendre la langue française à côté de l'arabe à partir de la maternelle et elles ont commencé à apprendre l'anglais comme L3 à partir de la classe EB7.

Afin de donner une idée de l'environnement linguistique dans lequel vit nos apprenantes, nous allons présenter dans les paragraphes suivants le statut qu'occupe chaque langue dans le contexte libanais et dans l'enseignement. Nous distinguons la langue nationale/officielle qui est (l'arabe), et les langues étrangères (le français et l'anglais), l'arménien et l'arabe dialectal (Hoteit 2010 :47). Au sein de ces langues, de nombreuses variations linguistiques prédominent.

2.1 Le statut des langues au Liban

2.1.1 La langue arabe

En 1943, le gouvernement met l'accent sur la liberté, la fierté et l'indépendance qui passe nécessairement par le renforcement de la langue arabe, langue de « la patrie libanaise » dans toutes les situations d'enseignement. L'arabe standard est « *commun à tous les pays arabophones, mais*

langue maternelle de personne. » (Abou.et Haddad. 1994:421) Comme dans tous les pays arabes, on se trouve au Liban dans une situation de diglossie²¹ entre **l'arabe standard ou classique** la langue officielle que les enfants apprennent au moment de leur scolarisation. Et **l'arabe parlé**, ou le dialecte libanais caractérisé parfois d'emprunts au français, à l'anglais. Selon Abou le dialecte « [...] *diffère de pays à pays, mais qui seul est parlé dans la vie courante.* L'arabe libanais, appelé aussi l'arabe « syro-libanais » *n'est pas écrit » il est utilisé à l'oral uniquement,* dans la partie pratique et à travers l'analyse des observations de la langue arabe nous allons bien montrer la fonction qu'occupe le dialecte ou bien le parlé libanais pendant l'enseignement de la langue arabe. Le dialecte libanais se décline en plusieurs variétés régionales avec des différences aux niveaux phonologiques et lexicaux. (Hoteit 2010 :48) Selon les spécialistes, l'originalité du parler libanais « [...] réside dans la fréquence des emprunts à la langue écrite. Le caractère hybride, complexe et fluctuant du système phonique et phonologique du parler libanais est, parmi les dialectes arabes, un de ceux qui se rapprochent le plus de celui de l'arabe littéral. » (Naboulsi ,1997) Par contre, l'arabe classique n'est pratiquement pas parlé. Il est écrit et enseigné à l'école. Il est surtout utilisé dans les prêches du vendredi chez les musulmans, dans les émissions religieuses et quelques rares discours politiques et textes écrits. Il existe aussi une troisième variété « *une variété qui connaît de plus en plus d'expansion et tendait à long terme à remplacer l'arabe littéral dans certaines de ses fonctions [...] Cette variété sert également de véhicule dans le théâtre, la poésie, le roman, la publicité, les émissions de débats et les discours politiques.*» (Haidar, 1997 :57) C'est l'arabe intermédiaire utilisé surtout par les médias audiovisuels et la presse écrite. Il s'agit d'un arabe littéraire moderne et simplifié, où nous trouvons bon nombre d'emprunts.

2.1.2 La situation du français au Liban

Jean-Pierre Cuq dans son livre *le français langue seconde*, souligne la situation privilégiée du français au Liban. Il indique qu'au Proche-Orient, le pays le plus concerné par la langue française est le Liban. Les liens de tous ordres entre la France et ce pays remontent au Moyen Age, mais c'est de la seconde partie du XIXe siècle que datent les événements qui allaient faire du Liban un pays partiellement francophone.

²¹ La diglossie est « l'utilisation de deux variétés d'une même langue employées dans des activités sociales différentes » (Ferguson 1959 :435).

A. Le français dans l'éducation

Lors de l'Indépendance (1943), le français est reconnu comme l'une des deux langues étrangères de l'enseignement à côté de l'arabe qui est la langue officielle du pays et « *depuis cette date l'école publique contribue à une meilleure expansion du français qui commence à devenir pour une grande partie de la population* » (Hoteit, 2010 :51) la langue française est donc l'une des deux langues étrangères enseignées obligatoirement dès la première année de scolarisation, aussi bien dans l'enseignement public que privé. Elle constitue après l'arabe, la deuxième langue des médias oraux et écrits. Elle est également utilisée par le ministère des affaires étrangères, comme dans l'affichage dont le bilinguisme est autorisé par la loi.

B. Le français dans l'édition

« *Le Liban à lui seul publie plus d'ouvrages en français que les éditeurs des six autres pays arabophones utilisant à des titres divers le français (Algérie, Egypte, Maroc, Mauritanie, Syrie, Tunisie). Quelque mille huit cent titres en français ont été ainsi publiés par 48 maisons d'édition libanaises entre 1975 et 1987 ce qui représente environ 150 titres par an.* » (Naaman, 1979 :173).

Mais l'édition libanaise se fait surtout en langue arabe, et aussi en d'autres langues comme l'anglais ou l'arménien. A titre d'exemple, « en 1980, Beyrouth a édité 2500 titres, soit plus que tous les pays arabes réunis » (Le monde du 22-23 Novembre 1981). L'édition libanaise en français représentait donc, pendant les années de guerre, environ 6% de l'ensemble de l'édition toutes langues confondues.

Le Liban est également le « huitième pays importateur de publications en langue française, après la Belgique, le Luxembourg, la Suisse, le Canada, l'Algérie, les Etats-Unis et la Grande-Bretagne (Naaman, A : 245).

C. Le français dans la presse

La presse libanaise de langue française a subi un recul pendant les années de guerre. Ce qui a amené à la fermeture d'un des deux quotidiens libanais francophones. La fin de la guerre a favorisé le réveil de la langue française à travers la presse. Ainsi plusieurs magazines sont apparus comme Prestige, Allo, Noun, et d'autres ont augmenté leur tirage. Le seul quotidien libanais de langue française diffusé sur le plan national est L'Orient-Le Jour. La presse française a également

augmenté ses ventes au Liban, notamment des hebdomadaires comme Paris Match et le Nouvel Observateur (Haidar R, 1997).

D. La littérature de langue française

La littérature libanaise de langue française date de la deuxième moitié du XIXe siècle. Mais les œuvres les plus importantes et de portée universelle sont apparues à partir des années cinquante, émanant pour la plupart d'auteurs ayant vécu en France. Citons à titre d'exemples Georges Schéhadé, Andrée Chédid, Nadia Tuéni, Amin Maalouf.²² 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.²³

Aujourd'hui, il existe des chaînes de télévision publiques et des chaînes de télévision privées totalement libres. La plupart des chaînes de télévision sont diffusés en arabe libanais, parfois en arabe classique. On compte également des chaînes de télévision diffusant en français : France FM, RFI (Radio France Internationale), Nostalgie FM (50% en français), Radio Mont-Liban, Voix du Liban (partiellement en français); PAX FM (partiellement en français), RMC Moyen-Orient (partiellement en français); par satellites, les Libanais ont également accès à France Culture, France Info, France Inter, Radio Suisse Romande Internationale. On compte au Liban cinq stations télévisées principales diffusant surtout en arabe. Télé Liban 2 diffuse des émissions en français²⁴.

E. L'environnement linguistique

Les affichages publics, les panneaux publicitaires sont dans la plupart des cas en langues étrangères. Un grand nombre de propriétaires de magasins choisissent des noms français ou anglais pour leurs marques. Selon la mouvance générale et pour des raisons « de distinction » au restaurant, dans les magasins, on prend soin de mélanger le dialecte arabe des mots étrangers. (S. Hafez, 2006 :3).

Les longues années de la guerre civile au Liban entre les années 1975-1989, ont accentué la différence qui existait déjà entre les secteurs publics et privés. « *Les destructions, les déplacements*

²² <http://www.najjar.org/self/>

²³ <http://www.ambafrance-lb.org/Medias-et-Presse#Programmes-en-francais-au-Liban>

²⁴ <http://www.ambafrance-lb.org/Medias-et-Presse#Programmes-en-francais-au-Liban>

des populations ont, en outre, entraîné un appauvrissement général. L'enseignement public étant par endroits sinistré, l'enseignement privé est devenu la seule chance réelle du français, car il reste d'un assez bon niveau. Mais il devient d'un coût inabordable pour la plupart des familles et le français court le risque de ne plus être maîtrisé que par les enfants des milieux favorisés... » (Rapport du Haut conseil de la francophonie, 1994,168). Ces propos soulignent la dégradation du niveau général de l'enseignement public que la guerre a entraînée. Mais en réalité, celui-ci souffre depuis longtemps d'une négligence qui trouve ses raisons dans une problématique politique.

Jusqu'à une date récente, le français était pratiqué uniquement par une couche sociale aisée, en majorité chrétienne, ainsi que certains musulmans appartenant à la même classe sociale. Ce qui lui conférait l'appellation "langue des salons" :*« une langue de « culture » et/ou un moyen de promotion sociale et professionnelle. Désormais, le français n'est plus l'apanage d'une élite sociale ni un privilège réservé à la seule communauté des Libanais chrétiens ni un produit de luxe pour marquer la différence par rapport aux autres communautés sociales et religieuses »*. (Hoteit, 2010 :51)

En 1979, Naaman estimait à 60% le nombre de libanais lettrés qui parlent français: *« le français (est) parlé couramment au Liban par les étudiants, les hommes d'affaires, les universitaires les banquiers, les médecins, les avocats, les journalistes les ingénieurs, bref, par une fraction importante de la population »* (Naaman, op. cit : 7)

F. Le statut du français

Comme nous avons pu le voir, le français n'a pas le statut de langue officielle au Liban. Par contre, il est utilisé dans certains domaines de la vie publique tels que dans l'éducation et au ministère des affaires étrangères, comme dans les affichages. Aussi, c'est une langue d'enseignement dans 90% des écoles publiques et dans la majorité des écoles privées. C'est également le moyen d'expression d'un quotidien, de plusieurs magazines, et de plusieurs stations de radio : *« Une langue étrangère a un statut dans un pays lorsque, même non reconnue officiellement, elle est un état de fait socialement indéniable »*²⁵.

Le français fait partie également du répertoire verbal de certains locuteurs, dont la compétence linguistique est très variable selon les individus, et va d'une compétence minimale à un véritable bilinguisme. Le français, la langue non première de la grande majorité des libanais, présente donc des caractéristiques différentes de celles des autres langues en présence, sur le territoire libanais. Ce

²⁵ Cuq, J.P. Le français LS, origines d'une notion et implications didactiques, Paris, Hachette, 1991, P.131.

sont ces propriétés que nous venons d'exposer et qui nous amènent à classer le français au Liban, une langue étrangère à statut privilégié.

L'approche sociolinguistique du bilinguisme libanais fait ressortir que celui-ci dépend de plusieurs facteurs, notamment celui de l'éducation. Il est principalement arabo-français, mais tend de plus en plus à être arabo-anglais. Il s'agit d'un bilinguisme individuel, mais aussi social dans la mesure où il s'appuie sur des dispositions légales, dans un pays où l'enseignement et la diffusion de la presse et des médias se font en plusieurs langues.

Une concurrence se fait sentir entre les langues en présence. Dans ce contexte, le bilinguisme devient non seulement un enjeu éducatif mais également politique et idéologique.

2.1.3 La langue anglaise

L'anglais gagne de plus en plus de terrain au Liban. C'est la langue des activités commerciales et bancaires. Il est l'une des deux langues étrangères obligatoires à l'école. C'est aussi la langue d'enseignement dans les écoles anglophones. Dans d'autres écoles, lorsque la première langue étrangère est le français, la deuxième sera l'anglais à partir de la classe de sixième, voire fin du cycle primaire.

L'anglais n'était pas parlé en famille comme le français. Cependant, il semblerait qu'il commence à s'introduire dans le cercle familial. (S. Hafez, 2006 :3)

2.1.4 Le bilinguisme arabo-anglais

Le bilinguisme libanais n'est pas seulement arabe-français, mais aussi arabe anglais, lorsqu'il ne s'agit pas d'un trilinguisme arabe français anglais. En effet, la présence de l'anglais au Liban date seulement de la première moitié du XIXe siècle, quand les missions anglo-saxonnes recrutent leurs élèves parmi les chrétiens non catholiques et les musulmans. La concurrence entre les deux langues se faisait déjà sentir. Barrès relate le témoignage du supérieur d'un collège français au début du XXe siècle : « *Je redoute la concurrence passionnée, intelligente, patiente, merveilleusement*

ouillée qui nous entoure. Vous avez vu à Beyrouth l'établissement de la mission américaine et ses œuvres dans le Liban.»²⁶

L'anglais, à la différence du français, n'est pas perçu comme une langue de culture, une langue assimilatrice, mais comme une langue internationale utile, notamment dans les activités commerciales et ouvrant des débouchés au Liban et dans les pays arabes. En 1979, Naaman remarque que « *certaines renoncent de plus en plus à poursuivre leurs études en français et se ruent sur les établissements anglo-saxons parce que l'anglais est plus facile, les diplômes plus accessibles et les débouchés plus surs. Et il ajoute : « De nos jours, nous assistons à Beyrouth à la pratique d'un trilinguisme arabe-français-anglais lié au tourisme et au milieu des affaires, la capitale devenant le lieu le plus attractif des échanges commerciaux, industriels, culturels et bancaires du Proche-Orient »* (Naaman 1979 :7).

La perception de l'anglais comme une langue d'acquisition plus aisée que le français est évidemment subjective et peut étonner certains. Il reste que cette idée est assez répandue au Liban. Cela pousse nombre de parents à orienter leurs enfants vers une école francophone au début de leur scolarisation, afin d'acquérir une bonne base en français, laquelle faciliterait plus tard l'apprentissage de l'anglais. (Hoteit 2010 :53). Le point de vue des apprenantes à ce propos nous allons le présenter dans troisième partie de notre travail.²⁷

2.2 Plurilinguisme et pluriculturalisme

Le bilinguisme libanais n'est pas récent, il s'inscrit dans une tradition historique du contacte des langues, c'est « l'héritier de la tradition historique bilingue » (Katia Haddad 1991 :5). Les libanais ont toujours appris en plus de leur propre langue une langue de civilisation comme le grec, le latin l'arabe et le français.

²⁶ Barrès, Œuvres complètes, Club de l'honnête Homme, Paris, 1967, p.193.

²⁷ Cf chapitre 1 de la troisième partie pour plus amples renseignements concernant ces points.

2.2.1 Le plurilinguisme et le parler libanais

« Hi kifik ca va ? » Cette phrase composée des mots de trois langues : l'anglais l'arabe et le français et que les libanais utilise souvent pour se saluer, représente le jeu de mot que les libanais utilisent dans leur dialecte ou dans leur parlée quotidien. Même lorsque les libanais s'expriment en langue étrangère ils empruntent naturellement des mots d'autres langues et cela forme un dialecte que seule eux le comprennent. Plusieurs formes de traduction littérale en langue française sont employées pour des expressions pures libanaises : *comme rire sur quelqu'un* (se moquer) *dire que son enfant est brave* au lieu de dire qu'il est doué pour les études, *Un jour oui un jour non* au lieu de un jour sur deux etc... Certaines expressions font désormais partie du dialecte libanais comme le mot *bonjouren* qui veut dire deux bonjours.²⁸

Le plurilinguisme social au Liban n'a pas toujours eu les mêmes objectifs et les mêmes motivations chez les linguistes. « *un conflit idéologique qui reflète le conflit politico-confessionnel toujours latent* ». (Abou, 1962 :144) En effet, on constate l'existence de deux courants qui réagissent d'une manière différente face à l'alternance codique. Ces réactions relèvent d'un souci plutôt de nature politique dont la préoccupation principale est de sauvegarder l'identité culturelle et la place de la langue arabe au Liban. On peut distinguer deux points de vue : celui des tenants de l'arabisation et celui des défenseurs du bilinguisme, voire du plurilinguisme. Les premiers soulignent les méfaits du plurilinguisme, devenue un substitut linguistique national de la langue arabe ; les seconds tiennent au pluralisme linguistique en le considérant cette ouverture comme faisant partie de l'identité culturelle libanaise.

2.3 Les écoles officielles

Le Liban dispose d'une grande variété d'établissement liée à son système d'enseignement libéral, mais cette particularité n'exclut pas les écarts entre les institutions.

Les écoles officielles au Liban sont sous la dépendance directe du ministère de l'éducation nationale et elles assurent un enseignement général et professionnel. Elles sont situées dans les diverses régions du Liban : Beyrouth 2.6%, Nord du Liban 15.9%, Mont Liban et banlieues de Beyrouth 11%, autres villes 36,5%.

²⁸ Ces exemples sont tirés de l'article « Lorsque « libanimes » et « franbanais » prennent d'assaut la langue française », du journal l'orient le jour publié le 22/03/2010

Elles constituent 50% du secteur de l'éducation et accueillent 37.9% des élèves libanais. 70.1% de ces écoles enseignent le français comme langue étrangère

La majorité des élèves qui fréquentent ces écoles viennent des couches sociales défavorisées comme cela apparaît à travers le niveau socio-économique des familles.

Aujourd'hui les écoles officielles au Liban souffrent d'un manque de professeurs formés, et pour combler le vide, on a dû recruter des diplômés non formés. Cette situation a entraîné une dégradation dans le secteur de l'école publique.

Cette dégradation de l'enseignement public a surtout touché l'enseignement des langues étrangères, et plus particulièrement le français qui se trouve enseigné dans le plus grand nombre de ces écoles. (Wehbe, 2006 :14)

2.3.1 Le système d'évaluation Les types d'écoles et de classes

Le Liban comporte trois types d'écoles : publiques, privées subventionnées et privées payantes. La moitié des écoles appartiennent au secteur public et l'autre moitié au secteur privé. Environ un quart des écoles privées reçoivent des subventions de l'État, ce qui leur permet d'être semi gratuites : les parents payent les inscriptions et les livres. Le reste des écoles privées sont des écoles payantes : les dépenses de l'éducation sont à l'unique charge des parents.²⁹ Dans notre étude nous avons mené notre enquête dans deux écoles, la première est une école publique le lycée Fakhreddine, et la deuxième une école privée subventionnée le lycée Amlieh.³⁰

2.3.2 Taux de scolarisation dans le cycle de l'enseignement moyen

Parmi les questions importantes qui se posent au niveau de l'enseignement, les qualités de l'éducation et les chances de scolarisations. Pour avoir plus de précision sur ces questions, nous allons présenter le taux de scolarisation dans l'enseignement.

Le Liban compte 908 201³¹ élèves répartis sur tous les niveaux d'enseignement. La taille du primaire est considérée, par rapport aux autres niveaux, comme le plus grand fardeau du système

²⁹ PASEC (2012), « Évaluation diagnostique des acquis scolaires au Liban », CONFEMEN.

³⁰ Cf chapitre 1 de la troisième partie pour plus amples renseignements concernant ces points.

³¹ PASEC (2012), « Évaluation diagnostique des acquis scolaires au Liban », CONFEMEN.

éducatif, car le primaire regroupe 445 240 élèves soit 49,02 % du total des élèves au Liban. Selon l'Unesco le taux de scolarisation brut pour le cycle moyen (élèves de 12 à 14 ans) était estimé à 61% (Unesco, 2008)³².

2.4 Multilinguisme et système éducatif

Le système éducatif au Liban applique un enseignement bilingue précoce. A partir de la maternelle les apprenantes apprennent l'arabe et une L2 soit le français soit l'anglais, une troisième langue serait introduite dans l'enseignement à partir du cycle moyen. Dans notre cas, les apprenantes ont commencé à apprendre l'arabe et le français à partir de la maternelle, et par la suite elles ont commencé à apprendre l'anglais à partir du cycle moyen.

En 1997 Le Liban a adopté les programmes d'enseignement publiés par le décret n°10227/97³³. Ces programmes ont été élaborés avec les précautions d'usage de manière à garantir la plus grande cohérence, depuis le détail des contenus jusqu'aux méthodes et l'évaluation des acquis. La rénovation a porté sur l'approche didactique en adoptant l'approche par les compétences au niveau des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Quant à la notion d'objectif, elle a été intégrée à cette approche.

Les nouveaux programmes visent à :

- Consolider l'appartenance et l'intégration nationales ainsi que l'esprit d'ouverture spirituelle et culturelle des Libanais.
- Fournir à la jeunesse libanaise les connaissances, les expériences et les performances nécessaires en mettant l'accent sur l'éducation nationale et les valeurs libanaises traditionnelles : liberté, démocratie, tolérance et non-violence.
- Relever les niveaux de l'enseignement et de la formation dans l'enseignement pré-universitaire.
- Établir l'équilibre entre l'enseignement général académique et l'enseignement professionnel et technique et resserrer les liens entre ces deux enseignements et l'enseignement universitaire.
- Suivre le progrès scientifique et l'évolution technologique et consolider l'intégration avec les cultures universelles.

³² Donnée mondiale de l'éducation. 7ème édition, 2010/11

³³ PASEC (2012), « Évaluation diagnostique des acquis scolaires au Liban », CONFEMEN.

La durée totale de la scolarité n'a pas changé avec les nouveaux programmes, elle s'étend sur douze ans, il y a eu des modifications au niveau de l'organisation des cycles.

Le cycle primaire s'est vu prolongé d'une année (il est désormais constitué de deux modules de 3 ans chacun). Le cycle complémentaire comprend désormais trois ans au lieu de quatre ans. La scolarité dans l'éducation de base, formée par ces deux cycles, est donc de neuf. Au niveau du cycle secondaire, la première année est devenue un tronc commun pour toutes les séries de cet enseignement.

Conclusion

En somme, comme le souligne Naaman (1979 :6), *"le Liban a toujours été polyglotte pour des raisons géographiques, ethniques, religieuses, et politiques. Nous assistons aujourd'hui à un brassage de trois cultures (arabes, française, et anglo-saxonne) qui se sont associées dans une harmonie pas toujours heureuse"*. Nous avons repéré la question du contexte plurilingue une spécificité caractéristique dans de nombreux ouvrages, et quelles que soient les convictions des différents auteurs. Elle est également présente aussi bien chez (S.Abou 1962) qui défend le bilinguisme arabo-français comme "archétype psychologique", que chez (Naaman, 1979) qui reconnaît la langue arabe comme seule langue maternelle.

Après avoir présenté le contexte libanais avec toutes ces caractéristiques sociolinguistiques. Nous passons à l'étude analytique dans laquelle nous allons exposer les spécificités de l'enseignement plurilingue au Liban.

Chapitre 3 Le corpus

3.1 Introduction

Le but de ce chapitre est de présenter le contexte dans lequel a été menée cette recherche. Demeziere et Narcy-Combes (2007 : 16) relient la didactique à un terrain que l'on désigne souvent par le terme de contexte (idiographie) ou terrain (nomothétie). Le travail du chercheur sur le terrain dépend de son objectif et de ses hypothèses, il est censé concevoir un mode de traitement approprié des données récoltées en fonction de la méthodologie retenue.

Nous commençons par la présentation du corpus, les difficultés rencontrées lors de son élaboration, ensuite nous présenterons la méthodologie suivie pour mener cette enquête, le choix du protocole expérimental ainsi que les instruments utilisés et les techniques employées pour le recueil des données. Nous finirons par la présentation de la biographie langagière des participants de cette recherche.

3.2 Recueil et analyse des données

3.2.1 Le terrain institutionnel

3.2.1.1 Le choix des établissements

Avant de présenter de manière détaillée le public sur lequel porte notre étude nous ferons une description rapide des établissements concernés, nous nous concentrons spécifiquement sur l'apprentissage des langues.

Pour cette étude nous avons choisie deux contextes scolaires libanais, une école privée subventionnée par l'Etat et une école publique. Comme nous sommes en train d'étudier l'enseignement plurilingue au Liban, le choix des écoles était très important. Plusieurs facteurs ont déterminé ce choix dont le plus important est le nombre d'année d'apprentissage des langues, arabe, français et anglais. Dans notre cas, les apprenantes ont commencé à apprendre les deux langues (arabe classique et française) au primaire, et c'est au collège qu'elles commencent à apprendre l'anglais.

Les raisons pour lesquelles nous avons choisi de réaliser notre enquête au collège sont de plusieurs types :

Premièrement, c'est à partir de la classe d'EB7³⁴ que ces apprenantes commencent à apprendre l'anglais dans les deux écoles.

Deuxièmement pour l'apprenant cette période est le moment où il « ...commence à avoir une idée plus concrète de son projet personnel et où il est dans une phase de choix dont découlera son orientation. Il faut intéresser les élèves à leur enseignement » (Legrand 2000 :106).

Troisièmement la manière dont on enseigne les langues étrangères au collège joue un rôle important dans la perception de la langue. De même pendant cette période les collégiens se montrent motivés et capables de s'exprimer et de parler de leurs apprentissages.

Avant de présenter d'une manière détaillée les participants de cette étude, nous souhaitons tout d'abord faire une brève présentation des établissements scolaires concernés par cette étude. Cette présentation est nécessaire car il s'agit de deux établissements scolaires différents qui ont une longue histoire, notre description portera sur la présentation générale des établissements ces précisions jouent un rôle important dans la réussite des apprenants dans leur apprentissage.

Dans notre analyse nous nous concentrons sur les langues enseignées dans ces écoles de sorte de pouvoir éclaircir les pratiques plurilingues, surtout que le plurilinguisme est considéré comme un objectif à atteindre sur le plan individuel par les apprenantes et considéré ainsi comme l'un des objectifs majeur des écoles concernées.

A. Le lycée Fakhreddine³⁵

Présentation du Lycée

Le lycée Fakhreddine de jeunes filles a été fondé en 1962 sous le nom de « Lycée de la région Ouest » vu qu'il était le premier lycée de jeunes filles fondées à Beyrouth. En 1964, le lycée fut baptisé « Ecole Officielle Secondaire de Jeunes Filles Fakreddine Al Maani » (connu depuis sous le nom de « Lycée Fakhreddine »).

A sa fondation, le lycée occupait, sur son emplacement actuel, un vieux bâtiment d'un seul étage à toiture de briques entouré d'un grand jardin, situé dans un quartier surpeuplé de la capitale Beyrouth. Vu le nombre d'élèves croissant d'année en année, l'ancien bâtiment fut remplacé par le bâtiment actuel réalisé en deux étapes.

Actuellement, le Lycée Fakhreddine compte 29 classes et près de 1000 élèves couvrant le troisième cycle de l'enseignement de base et le cycle de l'enseignement secondaire. Le Lycée Fakhreddine se distingue par son haut niveau, par les réussites exceptionnelles de ses élèves aux examens officiels,

³⁴ EB7: 7^{ème} année de l'éducation de base.

³⁵ <http://www.schoolnet.edu.lb>

et par ses activités extra-scolaires commencées en 1991-1992 ces activités ont eu lieu grâce aux efforts de la direction du lycée, ce qui n'est pas le cas pour tous les établissements officiels au Liban qui souffrent d'un manque dans tous les domaines : éducatif, administratif, économique et social.

Le corps professoral

Il compte aussi, 94 professeurs titulaires et vacataires. Ils sont soit diplômés de l'école normale supérieure soit détenant au moins d'une licence d'enseignement.

Le programme

Le Lycée dispense ses enseignements selon les programmes établis par le ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur et promulgués par le décret numéro 10227 en date du 8 mai 1997. Ces programmes reposent sur une nouvelle pédagogie ouverte sur la vie et la civilisation moderne.

Ces programmes établissent des liens entre l'enseignement général d'une part et l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur d'autre part de sorte que l'apprenant puisse acquérir le savoir et le savoir faire qui le rend capable de choisir le domaine de sa spécialisation supérieure. Ces programmes visent aussi à élaborer la personnalité de l'élève, à former le citoyen et à bâtir une société libanaise unie.

Les équipements

Le Lycée Fakhreddine possède une bibliothèque qui contient un nombre limité de livres et références en langue arabe, française, et anglaise (voir annexe entretien avec l'enseignante de la langue arabe), ainsi que des laboratoires scientifiques entièrement équipés par le ministère de l'Education Nationale et qui sont : laboratoires des sciences naturelles, de physique, de chimie, de géographie, d'informatique (créé depuis plusieurs années dans l'attente de l'achat de 20 ordinateurs pour toute l'école, dont le prix est déposé à la Banque Centrale) et de technologie (créé et équipé pendant les vacances scolaires en 1991). Il a commencé à fonctionner avec l'application des nouveaux programmes.

Activités extra-scolaires

Le Lycée Fakhreddine se distingue par ses activités extra-scolaires depuis 1991. Ces activités ont bénéficié de l'adhésion de sa direction au principe qui refuse toute séparation entre l'éducation et l'enseignement. Selon la direction du lycée ces activités culturelles, sociales, artistiques, sportives et scientifiques renforcent les capacités et les désirs de l'élève et les développent. Elles représentent l'autre face des élèves qui visent à libérer le moi caché afin d'apparaître au grand jour et de préparer le terrain à toutes les émotions, les idées que ressentent ces jeunes filles et qui pourraient annoncer l'avenir aspiré.

Les activités extra-scolaires se répartissent sur 18 clubs supervisés par des enseignements spécialistes : Club du journal mural – Club des hôtesse d'accueil – Club du théâtre en langue arabe - Club du théâtre en langue française – Club des travaux manuels et de couture – Club du cinéma – Club des sports qui couvre le basket-ball, le volleyball, le tennis de table - le Club des danses populaires – Club d'art culinaire – Club de la revue du lycée « Fakh El Moustakbal » - Club de la musique – Club de l'environnement – Club des droits de l'homme – Club du dessin et des arts – Club des scouts de l'Education Nationale – Club des sciences – Club de la poésie et de la littérature – Club des excursions.

Parmi les activités il procède aussi à l'élection de Miss Fakhreddine. Les candidates auront à respecter des consignes strictes en matière de bonne conduite, d'apparence externe, de moyenne générale, de culture, d'intelligence et de présence d'esprit.

B. Le lycée Amlieh³⁶

Présentation du Lycée

La chaîne des écoles Amlieh fut fondée selon authentification N°441 le 12/6/1923, Amlieh, avec ses sept écoles, comporte tous les cycles de l'apprentissage (du préscolaire jusqu'au secondaire) avec une double éducation (française et anglaise) pour filles et garçons. Chaque établissement est dirigé par une équipe formée d'un directeur, d'un surveillant général, d'un surveillant et des employés du secrétariat.

Chaque direction est responsable de la gestion de son établissement, et doit se référer au bureau de la direction générale des écoles. Notre étude a été réalisée au sein du lycée Amlieh pour les filles qui se situe dans l'un des quartiers appartenant à la classe moyenne à Beyrouth.

Le corps professoral

Le corps professoral des établissements de l'Association Amlieh est formé d'enseignants, de professeurs et de coordonnateurs. Ces derniers sont choisis selon leurs compétences et leur expérience, et à condition qu'ils détiennent au moins une licence d'enseignement. Ils sont tenus à respecter les objectifs éducatifs et pédagogiques fixés par la direction. Ils doivent également participer à des sessions de formation afin d'assurer le développement de formation continue.

Le programme

C'est le programme scolaire fixé par le gouvernement libanais. La direction met aussi en œuvre des méthodes éducatives et pédagogiques visant à développer le savoir de l'élève et sa personnalité.

³⁶ <http://www.schoolnet.edu.lb>

Des coordonnateurs spécialisés supervisent l'enseignement dans toutes les écoles Amlieh ; ils œuvrent à unifier les méthodes d'enseignement, ainsi que les objectifs pédagogiques qu'elle vise. Le bureau pédagogique regroupe les coordonnateurs des disciplines suivantes: langue arabe, langue française, langue anglaise, mathématiques, sciences, matières sociales et arts.

Les langues enseignées

Outre la langue arabe maternelle, les langues française et anglaise sont enseignées, laissant aux parents et aux élèves la liberté de choisir l'une d'elle. En plus, les élèves francophones étudient la langue anglaise comme troisième langue, et ce, à partir de la sixième année (début du cycle complémentaire). Il en est de même pour les élèves anglophones qui étudient le français à partir de l'année citée. Selon l'avis des enseignants lors des entretiens « l'élève qui débute par l'apprentissage du français apprend l'anglais plus facilement ». voir annexe des entretiens.

La bibliothèque

La bibliothèque centrale des écoles Amlieh contient plusieurs encyclopédies, livres scolaires et culturels ainsi que des documents et des publications appartenant à divers domaines et sciences, en langues arabe, française et anglaise, dont certains manuscrits. Les cours d'informatique sont enseignés dès le cycle primaire et jusqu'à la fin du cycle secondaire.

Les activités extra-scolaires

Le lycée Amlieh accorde une grande importance aux conférences et séminaires culturels des activités relatives aux arts, tels que les arts plastiques, la musique, l'art oratoire ainsi que les expositions et les compétitions.

D'après cette présentation nous pouvons dire que l'enseignement dans les deux établissements présente des similitudes notamment en ce qui concerne les objectifs poursuivis et les méthodologies employées et le nombre d'heures d'enseignement des langues sachant que les deux établissements suivent le programme officiel de l'Etat.

3.2.2 La population de l'enquête : Les participants

3.2.2.1 Les apprenantes

Les apprenantes ayant pris part à l'enquête étaient des étudiants de classe EB7 scolarisés dans deux établissements scolaires libanais lycée « Fakhreddine » et lycée « Amlieh ». Elles sont toutes des

filles de nationalité libanaise, âgées entre douze et treize ans, nous n'avons pas utilisé ces critères comme des variables internes dans notre analyse parce que notre intérêt est focalisé plus sur le répertoire langagier des apprenantes. Ces informations ont été recueillies à partir des réponses fournies par les apprenantes et les enseignants pendant les entretiens. Nous introduisons les grands traits du profil langagier des apprenantes dans la partie suivante de notre travail. Quelles sont les langues qui constituent le répertoire langagier des apprenantes, quelles sont leurs langues premières ? Combien de langues comptent leurs répertoires ? Quelles sont les langues les plus fréquentes dans leur quotidien ?

Il convient de rappeler que toutes les informations que nous avançons concernant les langues et les pratiques des apprenantes proviennent des informations présentées par eux-mêmes pendant les entretiens, sans que l'on puisse être sûr des critères sur lesquels elles se sont basées pour évaluer leurs niveaux en langues ou bien de citer les ressemblances entre les langues déjà acquises, nous avons essayé à travers les entretiens avec les enseignants de tirer des informations supplémentaires concernant les verbalisations des apprenantes sur leur niveau en langues enseignées. Mais notre analyse initiale est centrée sur l'apprenant sur ses pratiques et sur ses représentations à propos de ses langues. Toutes ces informations seront présentées en détails dans la partie de l'analyse des entretiens.

La biographie langagière des apprenantes

La langue arabe

La langue l'arabe est la langue de toutes les apprenantes et elle est partagée avec les enseignantes, ce qui fait que c'est la langue commune de tous les participants de l'enquête. On distingue l'arabe dialectale (le parlé libanais qui constitue la langue du quotidien des apprenantes) et l'arabe classique (l'arabe écrit). Les apprenantes ont commencé à apprendre l'arabe classique à partir des classes primaires ce qui fait sept ans d'apprentissage.

La langue française

Selon les propos des enseignantes le niveau de maîtrise du français des apprenantes varie et cela est dû à plusieurs facteurs, le contact hors scolaire avec les langues les activités personnelles en langue française (comme lecture, films, session de langue etc...) l'utilisation de la langue française dans le contexte familial.

Les apprenantes ont commencé à apprendre la langue française à partir des classes primaires, ce qui fait sept ans d'apprentissage, la langue française la langue de scolarisation et d'enseignement de plusieurs matières non linguistiques comme les maths et les sciences. Et d'après la plupart des apprenantes la langue française est leur langue préférée.

La langue anglaise

Selon le système éducatif officiel au Liban, les apprenants commencent à apprendre la deuxième langue étrangère à partir de la classe EB7. Ce qui fait que les apprenantes de notre enquête apprennent la langue anglaise pour la première année. Sauf les quelques exceptions d'apprenantes qui ont déjà appris l'anglais dans d'autres écoles où elles étaient scolarisées auparavant ou bien dans des instituts de langues.

On remarquera que ces langues sont principalement apprises en milieu scolaire même si d'autres modalités d'acquisition complémentaires ont été évoquées (comme voyage, instituts de langues, famille...) ces données s'avèrent significatives et que nous reviendrons dans la partie analyse et lorsque nous évoquerons le rôle de ce bagage linguistique des apprenantes dans l'apprentissage des langues.

Avant de passer à la présentation du protocole de recherche nous rappelons que le critère utilisé pour classer les langues en tant que L1, L2, L3 dépend du classement des langues de scolarisation. Les apprenantes possèdent un dialecte (le parlé libanais) qui est une variante de l'arabe classique et trois langues de scolarisation (la L1 l'arabe classique (l'arabe écrit), la L2 le français et la L3 l'anglais).

3.3 Les points que nous voudrions clarifier

Nos lectures nous ont amenée à vouloir mesurer : 1. Les façons dont s'activent l'arabe L1 et le français L2 pendant l'apprentissage de l'anglais L3.

2. Le rôle instrumental de l'arabe L1 et le rôle fournisseur du français L2 dans la production du discours en anglais.

Avant de procéder à l'analyse de nos données, nous passerons maintenant à la présentation du protocole de recueil de données que nous avons adopté pour notre enquête

3.3.1 Protocole de recueil de données

Notre enquête devrait nous permettre de réunir suffisamment de données pour procéder à l'analyse des pratiques plurilingues des apprenantes. A travers les données recueillies nous allons pouvoir analyser les pratiques langagières des apprenantes plurilingues ainsi que les représentations qui se déclenchent de ces pratiques.

Il s'avère nécessaire donc d'exposer la démarche adoptée et les techniques employées en vue de l'acquisition des données.

Notre recherche empirique se base donc sur deux étapes, les entretiens semi-directifs, et les observations :

1. Les entretiens semi-directifs qui ont été effectués individuellement avec les participants de l'enquête, (les enseignantes des trois langues enseignées et huit apprenantes appartenant aux séances de langues observées). Le but est de recueillir des verbalisations de la part des enseignantes et des apprenantes sur leurs pratiques langues apprises.
2. Les observations : Afin d'identifier les ressources plurilingues dans les productions spontanées des apprenantes pendant leur apprentissage d'une langue particulière, nous avons donc choisi de mener une démarche basée sur une observation non interventionniste dans laquelle nous pouvons cerner et recueillir des pratiques d'appropriation de langue en classe. L'enregistrement des séances des langues de scolarisation en arabe L1, français L2 et anglais L3, nous a permis de recueillir un corpus d'interactions langagières au cours des séances d'apprentissage des langues dans deux établissements scolaires libanais.

3.3.2 L'entretien

Nous avons adopté les entretiens comme première méthode de recueil de données, comme le définit Blanchet (1987 :18), l'entretien est un sous-ensemble de l'interview, l'avantage de l'entretien par rapport aux autres méthodes, c'est ce rapport communicatif direct qui rend la personne interviewée plus spontanée dans ses réponses.

Ce qui nous a poussée à choisir de faire des entretiens au lieu des questionnaires c'est l'aspect spontané des réponses orales, les enseignants et les apprenantes ont construit leurs discours en parlant, ce qui a donné plus de validité à l'entretien. « Extériorisant ce qui était intériorisé, l'interviewé passe de l'insu au dit et s'expose, au double sens du terme, se posant à la fois hors de lui-même et en vis-à-vis». A. Blanchet (1987 :30)

Les entretiens ont été effectués auprès de huit apprenantes qui font parti des groupes observés, et de six enseignantes de langues des séances observées. S'agissant des mêmes participants que nous avons observés, nous avons pu poser des questions aux apprenantes sur l'apprentissage des langues, ce qui a permis aux informateurs d'avoir un recul sur les séances de langues. Les entretiens destinées aux apprenantes se composait de deux parties, la première est constituée des questions liées au pré-requis de l'apprenante et la deuxième partie concerne son apprentissage.

Chacun des quatorze entretiens réalisés a une durée de vingt minutes environ. La transcription intégrale des enregistrements des entretiens peut être consultée dans l'annexe 1 et l'annexe 2.

Au départ nous avons prévu des questions principales, mais d'autres questions ont été posées au cours de l'entretien selon les réponses des intervenants. Pour cela nous pouvons dire que les entretiens effectués, diffèrent d'un enseignant à un autre et d'un apprenant à un autre avec la différence des questions suscitées par la situation de l'entretien. A. Blanchet (1987 :19) souligne que : *La caractéristique principale de l'entretien est qu'il constitue un fait de parole. Conçu pour apporter une information biographique, à la demande de A et au bénéfice de la recherche (et de son représentant B), l'entretien de recherche se caractérise enfin par opposition au questionnaire dans la mesure où, visant la production d'un discours linéaire sur un thème donné, il implique que l'on s'abstienne de poser des questions pré rédigées. Ce en quoi il est exploration.*

Cette phase va nous permettre d'avoir des verbalisations d'une part du côté des apprenantes sur leurs représentations sociales et leurs pratiques plurilingues dans l'apprentissage, et d'autre part du côté des enseignantes concernant les difficultés rencontrées en classe de langue et la méthodologie d'enseignement utilisée pendant l'enseignement. D'après (Blanchet et Gotman, 2001 : 53-54) « l'échantillon nécessaire à la réalisation d'une enquête par entretien est, de manière générale, de taille plus réduite que celui d'une enquête par questionnaire. [...] Une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans des questionnaires ».

Nos entretiens ont pris la forme d'entretiens semi-directifs un effort particulier a été fait pour que les entretiens se déroulent de manière assez similaire, les seules différences étaient la langue de communication choisie par les enseignants, parmi eux, deux seulement ont préféré de répondre en langue arabe, quant aux apprenantes, elles ont tous utilisé l'arabe dialectal. Selon Matthey le rôle de l'interviewer « consiste à accompagner et à favoriser le discours et non à l'orienter » (1997 : 26). Les transcriptions intégrales des 14 entretiens peuvent être consultées dans l'annexe.

3.3.3 La technique

Pour l'enregistrement des échanges nous avons utilisé un magnétophone, les entretiens ont été transcrits intégralement pour garantir leur authenticité. Nous avons utilisé comme technique de base l'entretien à canevas proposé par Cicurel. Il s'agit selon (Moscovici & Buschini, 2003 :

177) d'« un guide d'interview ». Ce guide a deux buts fondamentaux : s'assurer que l'interview se focalise sur les thématiques de la recherche et faciliter l'échange.

Nous avons préparé deux guides d'entretiens : des entretiens destinées aux apprenantes et des entretiens destinées aux enseignants. Nous avons utilisé avec les participants la méthode du « *split question* » (Moscovici & Buschini 2003 : 178). Cette méthode était utile surtout avec les enseignantes nous avons posé une première question assez générale pour continuer ensuite avec des questions plus précises de clarification, formulées en fonction de la première réponse donnée par le participant. Notons qu'au fil des entretiens d'autres thèmes ou questions imprévues ont émergé.

3.3.4 Les données de l'observation

Les données liées à l'observation des cours, ont été recueillies dans deux écoles, francophone (Amlieh et Fakhreddine) où l'anglais est enseigné comme troisième langue après l'arabe classique et le français.

Nous disposons ainsi 2 séances pour chaque groupe d'étudiant, ce qui fait six séances en tout. Les séances durent entre 35 et 45 minutes, se déroulent en présence de l'observateur. Le nombre des séances observées est relativement réduit (une séance de cours pour chaque langue) en raison des contraintes liées aux écoles et aux enseignants, ils nous n'ont pas permis d'observer un nombre supérieur aux séances observées (Voir annexe : 4).

Les sujets abordés, pour les séances de langues étaient :

Groupe 1 : école Amlieh

- Séance de langue française : « l'étudiant étranger » il s'agit dans ce texte d'un étudiant qui obtient une bourse pour continuer ses études en France, pendant cette séance les étudiantes ont répondu aux questions de vocabulaire de grammaire et de compréhension du texte.
- Séance de langue anglaise : le sujet traité était « le sport », des questions de grammaire, de vocabulaire et les étudiantes étaient invitées à parler des bienfaits du sport pour la santé.

Groupe 2 : lycée Fakhreddine

- Séance de langue anglaise : « alimentation saine » des questions de grammaire, de vocabulaire et les étudiantes étaient invitées à donner de parler les différents types d'aliments.

Après avoir présenté les séances d'observation propre aux données verbales que nous allons analyser dans les pages suivantes, nous trouvons utile de préciser l'intérêt de ces données pour notre travail.

La relation entre apprenant et enseignant en classe de langue prend souvent une forme d'échange asymétrique, la plupart du temps l'interaction prend la forme : sollicitation, réponse, évaluation.

Dans ce schéma le professeur est le chef de l'orchestre le savant qui sait tout et c'est lui qui véhicule l'information alors que le rôle de l'apprenant s'avère passif : lorsqu'il intervient, il fait semblant de communiquer, mais les actes de parole qu'il produit relève de l'imaginaire et n'ont pas d'effet sur le réel (Cicurel, 1985 et 2002).

Un autre problème majeur révélé par Ludi et Py (2002 :180) est la difficulté des apprenants à s'exprimer d'une manière flexible et créative dans des nouvelles situations de conversation. Alors qu'ils produisent des formes linguistiques correctes dans des conversations pré-organisées.

Dans les séances de conversations des langues que nous avons observées, nous tenterons de voir la nature du contrat didactique mis en place, la nature des échanges effectués par les apprenantes, et les langues utilisées pendant ces échanges, cela nous permettra aussi de concevoir le degré d'encouragement et de motivation des apprenantes ainsi que la nature des expressions des apprenantes. A travers le rôle des enseignants qui consiste à guider la conversation et de réparer les énoncés fautifs, ce qui peut déclencher des séquences de discussion ou de négociation de sens.

Afin de pouvoir analyser les marques transcodiques qui témoigne le recours à une autre langue que la langue cible dans les productions des apprenantes, nous nous sommes inspirées du modèle proposés par Williams et Hammarberg (1998) et repris par Hammarberg (2001), ce modèle a été utilisé pour décrire les alternances des langues dans leur étude sur l'acquisition du suédois (L3) par une locutrice parlant l'anglais comme (L1) et l'allemand (L2).

PARTIE 3 : ANALYSE DU CORPUS

PDF Pro Evaluation

Chapitre 1 : Analyse des entretiens

Introduction

Dans ce chapitre nous présenterons la première partie de l'analyse du corpus qui est dédiée à l'analyse des entretiens. Cette partie a servi de base à la construction des premières réflexions sur la culture éducative institutionnelle et culturelle dans l'enseignement des langues, afin de construire une compétence plurilingue. Au cours du chapitre précédent nous avons justifié le choix méthodologique de notre recherche, et nous avons indiqué qu'à la lumière des contributions présentées, nous nous apercevons qu'il n'est pas possible d'opposer l'analyse qualitative, donc subjective, à l'analyse quantitative, considérée comme objectif, puisque les deux démarches se complètent. Huberman et Miles arrivent à des conclusions identiques :

Nous avons donc déployé des méthodes d'analyse issues de différents domaines disciplinaires. La triangulation des résultats obtenus à partir de deux approches méthodologiques distinctes permet d'ailleurs le foisonnement de la recherche qualitative avec la rigueur de la recherche quantitative :

« we have sought to make a virtue of avoiding polarization, polemics, and life at the extremes. Quantitative and qualitative inquiry can support and inform each other. Narratives and variable-driven analyses need to interpenetrate and inform each other » (Miles & Huberman, 1994: 310).

Des entretiens ont été réalisés auprès des huit apprenantes et six enseignantes de deux établissements scolaires.

Bien que nous nous positionnions du côté des apprenantes, les entretiens avec les enseignantes étaient nécessaires pour nous donner une idée globale à propos de l'enseignement des langues et nous aide à mieux connaître nos participants. Donc nous avons choisi de faire des entretiens avec les enseignants des langues afin de tirer des verbalisations de leur part concernant les pratiques en classe, les méthodologies d'enseignements (utilisation des codes linguistiques déférents), les problèmes rencontrés pendant l'enseignement et le niveaux des apprenantes en langues enseignées.

Dans un premier temps, on s'attardera sur les biographies langagières des participants et dans un second temps, à leur discours autour des pratiques plurilingues.

On tâchera tout d'abord d'analyser les réponses fournies par les participants aux questions apparaissant dans les différents entretiens employés.

Nous nous attarderons dans un premier temps sur les biographies langagières des apprenantes et dans un second temps, à leur discours autour de leurs pratiques plurilingues. Nous formulerons dans la première partie de cette analyse les réponses obtenues au sujet de la langue maternelle des participants. Cette étude des profils linguistiques se poursuivra par la considération des langues

appries par les étudiants. Nous envisagerons ensuite leur auto-évaluation pour ce qui est du niveau de maîtrise de l'anglais. Enfin, sera traitée plus spécifiquement la place du français dans le répertoire des participants ainsi que les motivations exprimées concernant les choix du français.

La seconde partie de notre analyse portera tout d'abord sur les réponses des apprenantes par apport aux avantages d'être plurilingue. Ensuite, on s'intéressera à l'image des participants pour le français et sur leurs langues de référence dans l'apprentissage du français L/C3. Nous examinerons alors leur perception du degré de distance ou de proximité séparant leur langue maternelle et les autres langues déjà apprises (surtout de l'anglais qui constitue la L/C 2 de la majorité des participants et du français L3). Enfin, nous nous interrogerons si les apprenantes reconnaissent la répartition du rôle instrumental et fournisseur des langues et leur conscience métalinguistique.

1.1 La méthode d'analyse adoptée

Parmi les entretiens deux sont en français et les autres sont en langue arabe. Concernant les transcriptions, les pauses sont marquées par un + pour une pause courte et ++ pour une pause longue. L'intensité des énoncés est marquée en caractère gras et les mots inaudibles avec (xxx). Les thèmes récurrents au cours de ces entretiens ont été choisis pour en analyser l'occurrence, la direction par rapport aux questions théoriques évoquées dans ce travail, et l'intensité. Les prises de paroles sur chaque thème, marquées chacune par un X, sont suivies de la direction de l'énoncé (+ si l'énoncé va vers le système mis en marche dans les objectifs de ce travail, 0 si l'énoncé est d'une nature neutre, et – si l'énoncé contredit plus ou moins les positions prises dans le cadre théorique de ce travail. Enfin l'intensité de chaque prise de parole est mesurée (entre 0 et 3 ; 0-1 pour une intensité faible et 2, 3 pour une intensité forte. Les résultats de ces analyses sont présentés sous forme de tableaux individuels pour chaque enseignantes et apprenantes interviewé. Les attitudes personnelles des participants (enseignants) ont été décrites dans des paragraphes séparés qui précisent en même temps les particularités de chaque participant.

Afin de pouvoir analyser nos entretiens plusieurs analyses de contenu nous ont inspirés parmi lesquelles celles de Moscovici, Bardin, Abric. Bardin (2007 :125), distingue trois phases dans l'organisation de l'analyse : la pré-analyse, l'exploitation du matériel, et enfin, le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation, ces deux derniers axes (exploitation du matériel et interprétation des résultats) faisant l'objet d'un approfondissement plus marqué: classification de documents, transcription, lecture flottante puis attentive, énonciation d'hypothèses et de buts, repérage d'indices et préparation du matériel. Nous allons nous focaliser davantage sur l'exploitation du matériel et sur l'interprétation des données. Comme nous avons choisi de faire à

la fois une analyse qualitative et quantitative il aurait été inapproprié d'appliquer uniquement une procédure purement qualitative, alors pour chaque thème, nous avons additionné le nombre de réponses obtenues, ce qui a constitué une étape préparatoire à la saisie des observables. Puis, nous avons entré les observables sous fichiers Excel. Pour ce faire, nous avons créé des tableaux sous Excel avec insertion de formules permettant d'obtenir des pourcentages de façon automatique.

Notre analyse se fonde sur un regroupement thématique des données, un processus de catégorisation défini par (Bardin, 2007 : 150), comme « une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis ». Ce processus de catégorisation autorise la transformation de données brutes en données organisées et doit répondre à divers critères comme ceux, entre autres, de pertinence, d'exclusion mutuelle, d'homogénéité, d'objectivité... Il donne lieu à la création d'une grille d'analyse catégorielle répertoriant les thèmes pertinents pour notre analyse.

L'élaboration d'une grille catégorielle thématique et descriptive favorise ainsi l'analyse catégorielle horizontale (ou transversale). Dans cette grille, sont répertoriés des fragments de discours regroupés selon un mode thématique : cette présentation synoptique procure une vision d'ensemble sur la récurrence ou l'apparition de certains thèmes ou non dans les données recueillies.

1.2 Analyse des thèmes des enseignants du groupe 1

Comme nous venons de le présenter dans la partie méthodologique, les thèmes obtenus des entretiens représentent le contenu des entretiens.

Les tableaux de prises de paroles montrent combien de fois chaque thème a été évoqué par les participants et quelles était l'intensité et la régularité de chacun.

Dans les paragraphes suivants nous présenterons une analyse détaillée de chacun des thèmes, qui seront ensuite répartis dans des catégories afin de faire une réflexion globale sur l'ensemble des problèmes évoqués dans ce travail.

Pour chaque thème nous avons fait une analyse quantitative dans laquelle chaque thème est étudié isolément (voir annexe 3). Nous allons indiquer le nombre de prise de parole obtenue ainsi que l'intensité et la direction de l'énoncé, ensuite nous passerons à une analyse qualitative du thème plus détaillé dans laquelle nous présenterons le point de vue détaillé de chaque interviewé.

Comme nous avons indiqué dans le chapitre précédent, notre enquête a été effectuée dans deux établissements scolaire, nous allons désormais les nommer (groupe 1)³⁷ et (groupe 2).

³⁷³⁷ Nous allons désigner par (groupe 1) l'établissement de Amlieh et par (groupe 2) l'établissement de Fakhreddine.

Notre analyse s'effectuera en deux étapes, chaque étape comprend les thèmes des entretiens des participants de chaque groupe (enseignants et apprenantes), donc dans un premier temps, nous allons commencer par l'analyse des thèmes des entretiens du (groupe 1), nous passerons par la suite à l'analyse des thèmes du (groupe 2), mais avant de commencer par l'analyse des thèmes nous allons présenter les attitudes individuelles des enseignants.

1.2.1 Les attitudes individuelles des enseignants du groupe 1

Avant de procéder à l'analyse des représentations des enseignants dans les entretiens effectués, nous avons cru opportun de dresser une très brève présentation de leurs biographies langagières pour fournir l'image la plus complète de leurs personnalités et de leurs profils linguistiques.

Participant n° 1 : enseignante de la langue arabe

Il s'agit d'une enseignante titulaire d'une Licence en littérature arabe et enseigne la langue arabe depuis vingt ans.

Ses prises de paroles ne vont pas toutes dans le sens du cadre théorique de ce travail.

Sa position individuelle par rapport aux thèmes évoqués est variable, elle voit clairement les problèmes liées à l'enseignement en général et à l'arabe classique en particulier. Le programme, le nombre d'heure consacrés à l'enseignement et la formation des enseignants.

Ses prises de paroles sur la grammaire et l'activité de la lecture personnelle des apprenantes rejoignent le point de vue de l'enseignante de l'arabe classique de l'école publique (Participant 6), elle ajoute que malgré la présence de toutes les technologies au profit des apprenantes, mais ces derniers l'utilisent pour se distraire et non pas pour des fins pédagogiques.

Les prises de paroles par rapport au thème de l'utilisation d'une langue étrangère ne vont pas dans le sens de notre cadre théorique, en citant ce thème l'enseignante s'avère très prudente et défend la place de la langue arabe, dans son cours de langue, et profite de ce thème pour donner son avis à propos de l'arabisation des mots étrangère en insistant sur le fait que ce phénomène appauvrit la langue arabe est très riches en vocabulaire.

Bien que l'enseignante n'encourage pas l'utilisation d'une langue étrangère pendant ce cours, elle ne refuse pas le recours au dialecte libanais pour l'explication et la clarification de sens de mot.

D'après elle le dialecte libanais dérive de l'arabe classique et ne le considère pas comme une langue étrangère.

Participant n° 2 : enseignante de la langue française

Enseignante de langue française depuis vingt ans, titulaire d'une License en littérature française, elle a des connaissances en langue anglaise, mais elle ne la pratique pas souvent. Elle enseigne les classes d'EB7 à l'école privée, là où nous avons mené notre étude. Le fait qu'elle enseigne dans deux écoles de culture éducative différente, lui a permis de remarquer que les apprenants qui apprennent le français comme L2 et l'anglais comme L3, apprennent facilement leur L3 en comparaison avec les apprenants anglophones qui apprennent le français comme L3.

L'enseignante nous a affirmé que les apprenantes manifestent un besoin de leur traduire les mots en arabe.

Les propos de l'enseignante nous renseignent sur le niveau des apprenantes et sur leur capacité de comprendre la langue française « *les apprenantes non pas toutes un bon niveau en langue, cela dépend des parents et de la pratique de la langue en dehors du contexte scolaire* » donc plusieurs facteurs jouent un rôle important comme le lieu social, familial etc...

Concernant l'expression orale et l'expression écrite des apprenantes, l'enseignante trouve qu'un nombre limité d'apprenantes participe en langue française, les autres préfèrent de ne pas participer pour qu'elles ne font pas de faute de langue. »

En répondant à la question si l'anglais commence à prendre la place de la langue française dans l'enseignement, l'enseignante défend la place de la langue française dans l'enseignement et dans la société « *cette langue doit résister et persister, elle fait partie de notre tradition, je ne peux pas imaginer un étudiant libanais qui ne parle pas français* »

Elle essaie de gérer sa classe en langue française seulement, ses prises de parole sur l'utilisation d'une langue outils sont variable elle affirme que « *cela peut arriver de traduire le sens de quelques mots mais en générale c'est l'explication en français* ».

Et parfois contradictoire « *Non, non mais les filles qui parlent en arabe sont privée de la participation oui non parce que d'abord elles ont honte de parler*

Oui, oui bien sure elles se privent, elles n'ont pas le courage de parler c'est pour cela parfois je leur dis exprime toi en arabe qu'est ce que tu veux dire pour les encourager. »

Ses prises de position sur l'intégration de projet innovateur n'est pas très claire, elle dit qu'elle essaie parfois de changer mais il y a toujours les contraintes de temps et du programme qui l'empêche d'intégrer de nouveau projet pour l'enseignement « *Parfois on leur fait écouter des*

chansons parfois en générale pas beaucoup de motivation parcequ'on n'a pas beaucoup d'heure de français, on a seulement sept heures de français alors c'est pour cela c'est difficile de faire tout ca veut dire de finir le programme

Sept heures c'est peu, six heures par semaine pour une langue pour la préparation des devoir. Elles préparent les devoirs on les corrige, tout ca prends du temps il y a des filles qui participent tu vas voire maintenant ».

Sa position individuelle par rapport aux thèmes évoqués est variable pendant tout l'entretien, l'intensité des prises de parole s'élève quand il s'agit de défendre la place de la langue française dans l'enseignement est son statut de langue face à l'anglais.

Participant 3 : enseignante de la langue anglaise

Titulaire d'un master en éducation, notre participante enseigne la langue anglaise comme L3 depuis six ans et elle a des connaissances en langue française.

Elle trouve que les apprenantes sont motivées à apprendre l'anglais « *la langue de technologie* »

Elle affirme que l'alternance codique a un effet positif pour l'enseignement. « Pour enseigner la L3 on est obligé de le faire, dans notre cas l'apprenante est encore au début de son apprentissage, elle n'a pas encore appris les principes de la langue, elle n'est pas encore capable de s'exprimer facilement en anglais, d'où la nécessiter de l'utilisation des deux langues déjà acquises par les apprenantes. »

Concernant les productions écrites et orale des apprenantes, elle indique que dans leurs productions écrites les apprenantes ont tendance à remplacer des mots anglais par des mots français.

Elle aime parler de son enseignement, sa position par rapport aux thèmes évoqués ainsi que les prises de paroles restent constante pendant tout l'entretien.

Elle essaie de gérer sa classe et de faire aimer la langue par ses apprenantes, ses interventions sur le dispositif éducatif libanais vont en majorité dans le sens du système mis en place de notre travail.

Les remarques de cette enseignantes nous permettent de la classer parmi les enseignants conscients des contraintes de l'enseignement des langues, dans le système scolaire. Elle essaie d'intégrer des innovations. La position individuelle de cette enseignante par rapport aux thèmes est constante, elle parle avec enthousiasme et elle est motivée d'intégrer des innovations dans sa pratique. Elle affirme qu'elle utilise plusieurs méthodologies dans son enseignement, mais elle tend toujours à rompre avec les pensées et les pratiques traditionnelles. « *Le problème c'est que les parents considèrent qu'on va commencer par apprendre l'alphabet puisqu'elles apprennent cette langue étrangère pour la première fois, entant qu'enseignante je considère qu'un élève de 12 ans est capable*

d'apprendre cette langue sans passer par l'alphabet même s'il apprend la langue pour la première fois »

Ses prises de paroles concernant la langue outil sont positive, ses connaissances en langue française L2 des apprenantes lui permettent d'alterner entre les langues connues par les apprenantes afin de clarifier le sens et faciliter la compréhension.

« Surtout en grammaire en conjugaison un peu, les principes de la conjugaison sont les mêmes les changements se font à la fin du verbe c'est-à-dire le changement de la terminaison du verbe avec les pronoms.

Oui parce que la grammaire de la langue arabe est très loin de l'anglais alors que le contexte de la langue arabe est proche du français comme les figures de style (...) L'arabe pour la traduction et l'explication des mots car c'est leur langue maternelle la langue française aussi je l'utilise pour l'explication des mots parfois en classe on utilise le dictionnaire anglais français, ainsi je m'éloigne un peu de la langue arabe ».

1.2.2 Analyse des thèmes

Nous allons présenter une grille catégorielle thématique synthétisant les réponses obtenues au cours des entretiens avec les enseignants du (groupe 1). Cette grille recueille les représentations exprimées par les trois enseignantes interviewées. La présentation suit l'ordre des thèmes sélectionnés. L'analyse des thèmes suit ce tableau.

Groupe 1 Thèmes	Enseignante de la langue arabe	Enseignante de la langue française	Enseignante de la langue anglaise
1. motivation des apprenantes pour les langues	<ul style="list-style-type: none"> -Les apprenantes aiment leur langue. -elles participent 	<ul style="list-style-type: none"> - Elles comprennent bien - Elles aiment la langue française - Elles se privent de la participation (elles ont honte de commettre des fautes) - on a seulement 7 heures de français alors c'est pour cela c'est difficile de faire tout ca veut dire de finir le programme 	<ul style="list-style-type: none"> - Elles sont très motivées elles participent tout le temps - Elles aiment la langue, elles aiment l'apprendre
2. recours des apprenantes à une langue outil	<ul style="list-style-type: none"> -Je leur interdis d'utiliser une langue étrangère. -J'oblige les apprenantes à utiliser l'arabe classique - ce qui m'intéresse c'est l'utilisation de l'arabe classique - Mon objectif en classe est de ne pas permettre à une langue étrangère de prendre la place de la langue que j'enseigne. 	<ul style="list-style-type: none"> -J'interdis l'utilisation d'une langue autre que le français dans leurs écrits c'est pour cela parfois elles n'arrivent pas à écrire - un nombre limité des apprenantes interviennent en classe en français - je leur dis exprime toi en arabe pour les encourager. 	<ul style="list-style-type: none"> - En orale et en écrits elles utilisent des mots français et arabes.
3. langues outils utilisées par l'enseignant (arabe dialectale/ français) (nature de la langue outil)	<ul style="list-style-type: none"> -J'utilise parfois le dialecte libanais pour clarifier le sens -Si on rencontre un mot en langue étrangère on le lit, on l'explique et on le traduit en arabe 	<ul style="list-style-type: none"> -Je réexplique en français -Non, mais parfois je serais dans l'obligation d'expliquer quelques mots en arabe. -arabe mais quelques mots mais en générale c'est l'explication en français. 	<ul style="list-style-type: none"> - Anglais /arabe et français si nécessaire - J'utilise la langue française pour l'explication de la grammaire et la langue arabe pour la traduction et l'explication -Effet positif : accélère l'enseignement

Thèmes Groupe 1	Enseignante de la langue arabe	Enseignante de la langue française	Enseignante de la langue anglaise
4. La place des langues	<ul style="list-style-type: none"> - c'est notre langue la langue du Coran notre langue nationale il faut quelle reste. - on a de bon éléments qui travaillent bien sur la langue on ne peut pas obliger tout le monde à aimer la langue. » - Parfois on rencontre des écrivains qui sont médecins et qui s'intéressent à la langue 	<ul style="list-style-type: none"> -La langue anglaise domine, On essaie d'améliorer la situation de la langue française car elle fait parti de notre culture, l'anglais vient après - « c'est une tradition je ne peux pas imaginer un élève qui ne parle pas français - la langue française va résister au Liban. 	<ul style="list-style-type: none"> -La langue anglaise commence à prendre la place de la langue française dans l'enseignement au Liban - C'est la langue de commerce
5. Problèmes liées aux programme /nombre d'heures	<ul style="list-style-type: none"> On a une bibliothèque à l'école, dans le programme on a des heures consacrées à la lecture mais il n'y a pas des lectures personnelles 	<ul style="list-style-type: none"> -avec sept heures de français il est difficile de faire tout - Les textes sont difficiles par rapport au niveau des apprenantes. -Manque de livre intéressant dans la bibliothèque 	

Comme présenté ci-dessus nous allons commencer par une analyse des thèmes séparée pour chaque enseignant, à la fin de chaque thème nous présenterons une synthèse globale du thème en question.

Thème 1. Motivation des apprenantes pour les langues

La motivation joue un rôle clé pour l'apprentissage des L2 (Gardner et Tremblay, 1994, in Dornyei, 2001 : 213). Le fait de s'impliquer dans un apprentissage est à la fois un facteur d'autonomisation et de motivation (Dickinson, 1995)

Les personnes apprennent ce qu'elles ont besoin de savoir ; souvent les contenus sont organisés autour des applications pratiques.

Enseignante 1

Lorsque nous avons posé la question à l'enseignante de la langue arabe à propos de la motivation des apprenantes, elle nous a répondu que les apprenantes sont motivées et aiment la langue arabe, elles participent en classe mais elles ont un obstacle lié à la grammaire. Par sa réponse l'enseignante nous a renseignées sur deux informations :

1 : les apprenantes aiment la langue et elles n'ont pas un problème envers la langue arabe : *« C'est notre langue elle est proche de notre dialecte elle fait parti de notre quotidien elle n'est pas étrangère, le problème est dans la grammaire il faut savoir l'enseigner ».*

2 : à propos de leur participation en classe elle dit *« Elles participent mais il y a une certaine faiblesse et elles ont du mal à l'utiliser elles sont obligées de préparer à l'avance ».*

Ce thème a été commenté deux fois par l'enseignante de la langue arabe avec des intensités élevées, pour elles les apprenantes aiment la langue arabe, elles sont motivées et d'après elle cela est claire par la participation en classe, mais elle ajoute que le seul problème qui peut bloquer la participation est la difficulté liée à la grammaire de la langue arabe, les apprenantes ont besoin de préparer à l'avance pour bien formuler leurs phrases en utilisant correctement les règles grammaticales.

Ce qui ressort de sa réponse est qu'en fait, ce thème pourrait jouer un grand rôle dans la réussite des élèves et la manière dont elles s'engagent dans leur apprentissage. Le problème lié à la grammaire va être commenté ci-dessous dans un thème séparé. Ce thème va être abordé en plus de détail dans l'analyse des entretiens des apprenantes afin de cerner leur intérêt envers les langues enseignées.

Enseignante 2

L'enseignante de la langue française a commenté ce thème 4 fois, nous avons obtenue 3 réponses positives et une seule négative, les intensités étaient élevées, trois niveaux d'information ont été évoqués. L'enseignante a exprimé la motivation des apprenantes envers la langue française d'un

point de vue affectif, elle a dit que les apprenantes aiment la langue française mais elles ont un problème qui leur empêche souvent de participer « *Elles aiment la langue française mais elles trouvent des difficultés à participer et à écrire elles ont beaucoup de fautes de construction de phrase et des fautes de langues* ».

D'après l'enseignante les apprenantes n'ont pas de problème de compréhension, mais leur seul problème d'après elle, est le risque de faire des fautes en parlant. Donc la motivation des apprenantes d'après l'enseignante est d'ordre affectif mais elle ne se traduit pas par l'action de participation. Elle explique la raison pour la quelle les apprenantes ne participent pas aux échanges : « elles ont honte, elles n'ont pas le courage, elles se privent » elle confirme une deuxième fois ce qu'elle a dit concernant la peur qui leur empêche de participer « *Oui, oui bien sure elles se privent, elles n'ont pas le courage de parler c'est pour cela parfois je leur dis exprime toi en arabe qu'est ce que tu veux dire pour les encourager* ». Donc le fait de ne répondre que rarement montre que leur bagage linguistique est pauvre et qu'elles n'ont pas assez de confiance en elles-mêmes, donc elles risquent de commettre des fautes en parlant.

Lorsque nous avons demandé à l'enseignante à propos du rôle qu'elle joue pour motiver les apprenantes et leur encourager à parler elle nous a répondu qu'elle essaie d'introduire des activités qui peuvent motiver les apprenantes mais il y a toujours la contrainte du temps et du programme. D'après elle le nombre d'heure attribué à la langue française est insuffisant pour avoir recours à des activités supplémentaires l'essentiel pour elle est de finir le programme. « *Parfois on leur fait écouter des chansons parfois en générale pas beaucoup de motivation parce qu'on n'a pas beaucoup d'heure de français, on a seulement 7 heures de français alors c'est pour cela c'est difficile de faire tout ça veut dire de finir le programme Sept heures c'est peu, 6 heures en classe EB8 pour une langue pour la préparation des devoir. Elles préparent les devoirs on les corrige, tout à prends du temps il y a des filles qui participent tu vas voire maintenant* ».

Enseignante 3

Ce thème a été commenté deux fois par l'enseignante de la langue anglaise, les prises de parole sur ces thèmes étaient positives avec des intensités élevées. Selon l'enseignante les apprenantes aiment la langue anglaise et elles sont très motivées.

Elle nous renseigne sur le rôle de l'usage quotidien de la langue, d'après elle, la motivation des apprenantes pour la langue est liée à l'intérêt de son usage dans des activités extrascolaires et technologiques, elle affirme aussi que cet intérêt pour la langue ainsi que le contacte extrascolaire avec la langue peut accélérer l'apprentissage.

« Elles aiment la langue, elles aiment l'apprendre elles n'ont pas un problème d'acquisition de langue, tu sais c'est la langue d'Internet des chansons et surtout l'internet et les chansons, parfois elles me demandent l'explication des mots des paroles d'une chanson par exemple et je leur explique car je considère que ces questions font parties de leur apprentissage de la langue ».

L'enseignante s'avère consciente de l'importance du rôle que peut jouer l'enseignant dans la motivation des apprenantes surtout au début d'apprentissage d'une nouvelle langue. *« Elles sont très motivées et là joue le rôle de l'enseignante surtout dans le cas d'une troisième langue le professeur doit savoir comment encourager ses apprenants surtout en choisissant les thèmes qui intéressent les apprenants ».*

Ce qui ressort de ces réponses est qu'en fait cet intérêt envers la langue pourrait jouer un grand rôle dans la réussite des élèves.

Le rôle de l'enseignant envers l'apprenant est déterminant dans la motivation de ce dernier car, comme Mowrer (1950) le souligne, l'identification de l'apprenant avec une personne estimée est très importante pour son développement personnel.

Synthèse du thème 1

Dans le tableau suivant nous présenterons le nombre de prise de parole commenté par les enseignantes pour le thème (motivation des apprenantes pour les langues), nous indiquons aussi la direction du thème (positif en cohérence avec les théories du cadre théorique ou bien négatif en contradiction avec les théories).

Thèmes	Enseignante de la langue arabe Nombre de prise de parole	Enseignante de la langue française Nombre de prise de parole	Enseignante de la langue anglaise Nombre de prise de parole	Résultat : positif en cohérence avec les théories	Résultat : négatif en contradiction avec les théories
1. motivation des apprenantes pour les langues	X+2 X+2	X+1 X+2 X+3 X-1	X+3 X+3	7 positives	1 négative

Ce thème a été commenté par toutes les enseignantes, nous distinguons 8 prises de parole pour ce thème, dont 7 positives et une seule négative. Nous avons pu relever différentes réponses concernant la motivation des apprenantes selon le point de vue des enseignantes des trois langues enseignées.

Les trois enseignantes des langues confirment que les apprenantes aiment les langues enseignées. Chaque enseignante a exprimé la motivation des apprenantes envers la langue enseignée d'une façon différente mais elles ont toutes confirmée l'importance de la motivation pour qu'il y ait apprentissage.

La première remarque à formuler est d'ordre affectif. Pour Albert Moyne (1982), la motivation relève de l'ordre affectif. Elle exprime quelque chose de vivant, de mouvant, lié à une zone plus profonde de la personnalité, celle du désir, qui pousse à faire quelque chose. Les enseignantes ont affirmé que les apprenantes aiment les langues enseignées. L'enseignante de la langue arabe nous a parlé du lien affectif quand elle a dit « *C'est notre langue elle est proche de notre dialecte elle fait parti de notre quotidien* ».

L'enseignante de l'anglais nous a parlé aussi de la volonté des apprenantes d'apprendre la langue pour des intérêts éducatifs technologiques et pour le loisir, dans ce cas la motivation joue donc un rôle clé pour l'apprentissage des L/C 2 (Gardner et Tremblay, 1994, cité par Dörnyei, 2001 : 213). C'est d'elle qu'émanent la persistance et la vigueur du comportement dirigé vers cet objet (Sarason, 1982). D'après les enseignantes de langue arabe et française la motivation est aussi traduite par la participation en classe. L'enseignante de la langue française, nous a informé que les apprenantes n'ont pas de problème de compréhension de langue, mais leur seul problème d'après elle, est le risque de faire des fautes en parlant c'est pourquoi elles ne participent pas souvent et elle explique la raison pour la quelle les apprenantes ne participent pas aux échanges : « elles ont honte, elles n'ont pas le courage, elles se privent », elle trouve que, le fait de ne répondre que rarement est dû au risque de commettre des fautes en parlant les apprenantes n'ont pas confiance en elles-mêmes, leur bagage linguistique est pauvre. D'après (Horwitz et Cope, 1986 ; Young, 1986) dans la perspective de mise en place d'un environnement d'enseignement / apprentissage d'une L2, il s'agit de mettre en œuvre des conditions permettant de prévenir les apprenants contre l'écueil d'un fort degré d'angoisse généré par l'utilisation de la LC en question. Ce dernier influe en effet de façon directe sur les productions des apprenants en L2 (ainsi que sur les niveaux de compétence langagière atteints par les apprenants en L 2 (Skehan, 2002).

Quant à l'enseignante de la langue anglaise elle est la seule parmi les enseignantes interviewées qui insiste sur le l'importance du rôle de l'enseignant dans la motivation des apprenantes.

Sept prises de paroles vont dans le sens du cadre théorique, et une seule négative c'est la prise de parole de l'enseignante de la langue française concernant le rôle que peut avoir l'enseignant dans la motivation des apprenantes, pour elle le problème est lié aux contraintes du temps, les problèmes des horaires nous allons le présenter dans un thème séparé.

Thème 2 Recours des apprenantes à une langue outil

Le but de ce thème est d'avoir des verbalisations de la part des enseignants à propos de l'utilisation des apprenantes d'une langue autre que la langue cible pendant leur apprentissage. Nous désignons par les langues outils ou les langues de référence, toutes les langues qui constituent le répertoire langagier de l'apprenant, dont ce dernier peut avoir recours pour remplacer un mot, ou une phrase afin de pouvoir bien s'exprimer, ou bien pour une demande d'aide.

Enseignante 1

Ce thème a été commenté 4 fois par l'enseignante de la langue arabe les prises de paroles se distinguent entre négatives et neutres avec des intensités élevées. Cela montre que l'enseignante n'encourage pas les apprenantes à utiliser une langue autre que l'arabe classique pendant l'enseignement, « *Non je leur interdis de le faire.* ». Elle préfère que les apprenantes fassent un effort pour améliorer leur niveau en arabe classique et d'après elle, si elle leur permet l'utilisation d'une autre langue que l'arabe classique elles ne vont pas pouvoir ainsi améliorer leur niveau en langue, et elle exprime cela par le fait que l'usage de l'arabe classique est devenue très limitée dans les livres et en classe et cela peut avoir des conséquences sur l'arabe classique « *ils faut qu'ils s'habituent à utiliser l'arabe classique dès leur enfance car quand l'apprenant arrive aux classes complémentaires je remarque qu'ils trouvent des difficultés à l'utiliser, je trouve que c'est un vrai problème le dialecte à remplacer l'arabe classique et on s'exprime en utilisant le dialecte plus facilement qu'en utilisant l'arabe classique moi je suis tout à fait contre ça. Car en utilisant le dialecte on appauvrit notre langue* ».

Lorsque nous avons posé la question si les apprenantes préfèrent les langues étrangères l'enseignante nous a répondu fermement que son objectif est de ne pas permettre à une autre langue de prendre la place de la langue arabe « *Mon objectif en classe est de ne pas permettre à une langue étrangère de prendre la place de la langue que j'enseigne* ».

L'enseignante a confirmé que les apprenantes n'utilisent aucune langue étrangère pendant leur participation en classe mais elle n'a pas nié le recours fréquents des apprenantes au dialecte libanais. L'utilisation du dialecte libanais n'est pas un fait toléré et cela est bien clair dans la

réplique de l'enseignante «*La plupart du temps, mais quand je leur oblige à utiliser l'arabe classique elles obéissent* ».

Enseignante 2

Ce thème a été commenté trois fois, deux prises de parole positives et une négative avec des intensités élevées les prises de parole de l'enseignante de la langue française concernant ce thème sont parfois contradictoires, l'enseignante affirme tout d'abord que les apprenantes interviennent en utilisant la langue française seulement, en insistant sur le nombre restreint des apprenantes qui participent en classe, « *Les apprenantes interviennent en classe en français mais il y a un nombre limité pour parler franchement pas toute la classe* ».

L'enseignante s'avère consciente du problème du manque de compétence linguistique en langue française chez les apprenantes, c'est pourquoi elle essaie de les encourager à s'exprimer en langue arabe, « *Oui, oui bien sûre ! Elles se privent, elles n'ont pas le courage de parler c'est pour cela parfois je leur dis exprime toi en arabe+ qu'est ce que tu veux dire ? Pour les encourager* ».

Comme nous venons de présenter ci-dessus, l'enseignante préfère que les apprenantes n'utilisent pas une langue autre que la langue cible à l'oral, et elle ajoute que cela peut arriver pour encourager les apprenantes à participer. Mais cela est strictement interdit à l'écrit sa réponse paraît ferme, elle a affirmé une stricte exclusion d'une langue autre que le français dans les écrits des apprenantes, sans nier les difficultés que les apprenantes peuvent rencontrer, et cela peut leur empêcher d'accomplir un texte de production écrite par exemple comme l'explique l'enseignante, elle ajoute que parfois elle peut leur donner le synonyme d'un mot, mais cela est très rare car d'après elle, cela pourra les empêcher de réfléchir « *Non j'interdis ça, c'est pour cela parfois elles n'arrivent pas à écrire comme il le faut mais parfois je les aide en classe, que veut dire ce mot mais tu ne peux pas leur donner tout parce que ça empêche de réfléchir, de trouver des mots* ».

Enseignante 3

L'enseignante de la langue anglaise a commenté ce thème deux fois les prises de paroles sur ce thème sont positives avec des intensités élevées. L'enseignante paraît bien consciente que les apprenantes ont toujours un niveau débutant, et elles n'ont pas encore acquis des connaissances suffisantes qui leur permettent de mener de longue conversation en anglais, c'est pourquoi elle les encourage à parler librement en anglais, même si elles vont faire des fautes de langue.

L'essentiel pour elle, est donc que les apprenantes prennent l'habitude de parler et les fautes vont être corrigées au fur et à mesure « *Elles essaient, j'accepte tout même si elles font des fautes je les laisse dire ce qu'elles veulent et on corrige après* ».

L'anglais n'est pas la seule langue utilisée pendant leur participation, elles ont aussi recours aux langues existantes dans leur répertoire langagier, d'après l'enseignante les apprenantes utilisent l'arabe et le français à l'orale comme à l'écrit, le recours à ces deux langues permettent aux apprenantes de surmonter les difficultés qu'elles ont en langues, elles empruntent des mots des langues déjà acquises pour continuer leur phrases et pour bien exprimer les idées « *En orale et en écrits elles utilisent des mots français et arabes..... Et parfois elles utilisent des mots français, les mots qui existent dans les deux langues* ».

Le rôle de l'enseignant dans ce cas est très nécessaire, surtout pour le choix des tâches qui aident les apprenantes à mieux s'exprimer en langue cible.

Synthèse du thème 2

Dans le tableau suivant nous présenterons le nombre de prise de parole commentée par les enseignants pour chaque thème, nous indiquons aussi la direction des thèmes (positive en cohérence avec les théories du cadre théorique ou bien négative en contradiction avec les théories). Les représentations des participantes sont variées, le point de vue des enseignantes à propos du recours des apprenantes à une langue outils n'est pas le même. Ce thème a été commenté 8 fois par les enseignants, les enseignants ne partagent pas toutes le même point de vue concernant l'utilité du recours à une langue outils par les apprenantes, malgré cela les enseignantes ont confirmés la tendance des apprenantes à l'utilisation d'une langue autre que la langue cible pendant leur participation à l'écrit comme à l'oral.

Selon l'enseignante de la langue arabe le recours des apprenantes à une autre langue que la langue cible peut avoir des effets négatifs sur l'apprentissage de la langue arabe « l'arabe classique » et les apprenantes ne vont pas pouvoir ainsi améliorer leur niveau en langue, surtout que l'utilisation de l'arabe classique est devenue très limité. La direction des prises de parole de l'enseignante s'avèrent négatives et vont contre le sens de notre cadre théorique.

Les prises de parole de l'enseignante la langue française ne sont pas toutes négatives, elle se montre consciente du niveau des apprenantes en langue française et elle préfère que les apprenantes participent en français mais elle nous renseigne qu'il arrive que les apprenantes ne participent pas parfois par manque de compétence en langue cible. Les réponses de l'enseignante de la langue française sur ce thème peuvent nous donner plus information concernant le manque de participation en classe que nous avons commenté dans le thème précédent. L'enseignante a commenté ce thème 3 fois, deux des prises de paroles vont dans le sens du cadre théorique et une seule va dans le sens contraire. Quant à l'enseignante de la langue anglaise, elle paraît bien consciente que les

apprenantes ont toujours un niveau débutant, et elles n'ont pas encore acquis des connaissances suffisantes qui leur permettent de mener de longue conversation en anglais, c'est pourquoi elle les encourage à parler librement. L'anglais n'est pas la seule langue utilisée pendant leur participation, elles ont aussi recours aux langues qui sont présentes dans leur répertoire langagier, d'après l'enseignante les apprenantes utilisent l'arabe et le français à l'orale comme à l'écrit. L'enseignante de la langue anglaise a commenté ce thème deux fois les prises de paroles sur ce thèmes sont positives avec des intensités élevées.

Dans le tableau suivant nous présenterons le nombre de prise de parole commenté par les enseignantes pour ce thème, nous indiquons aussi la direction du thème (positif en cohérence avec les théories du cadre théorique ou bien négatif en contradiction avec les théories).

Thème	Enseignante de la langue arabe Nombre de prise de parole	Enseignante de la langue française Nombre de prise de parole	Enseignante de la langue anglaise Nombre de prise de parole	Résultat : positif en cohérence avec les théories	Résultat : négatif en contradiction avec les théories	Résultat : neutre
2. recours des apprenantes à une langue outil	X-2 X-2 X02 X-2	X-3 X+1 X+2	X+3	3 positives	4 négatives	1 neutre

Nous remarquons que les prises de paroles vont dans le sens du cadre théorique. Certains participants perçoivent le recours à plusieurs langues comme génératrice de difficultés et de complexité et le répertoire plurilingue est considéré comme une juxtaposition de langues différentes, plutôt qu'à une conscience de la pluralité linguistique et culturelle inhérente à tout échange discursif. Une telle représentation du plurilinguisme tend à compliquer l'apprentissage des langues. Nous revenons à ce thème dans l'analyse des entretiens destinée aux apprenantes, pour avoir plus d'information concernant les langues outils utilisées pendant leurs apprentissages.

Thème 3. Langues outils utilisées par l'enseignant (arabe dialectale/français/anglais)

Le but de ce thème est d'avoir des verbalisations de la part des enseignantes à propos de leur(s) langue(s) de clarifications utilisé(es) en classe langue. Nous désignons par «une langue de clarification» toute langue autre que la langue cible utilisée par l'enseignante dans le but de clarification ou d'explication.

Enseignante 1

Ce thème a été commenté deux fois par l'enseignante de la langue arabe, les prises de paroles sur ce thème sont positives avec des intensités élevées, même si l'enseignante n'accepte pas le recours des apprenantes à une langue outil en classe et elle préfère qu'elles participent en arabe classique, mais elle n'a pas nié son utilisation du dialecte libanais pour la clarification. *«Oui, mais parfois j'utilise un peu le dialecte pour clarifier le sens et faciliter la compréhension pour atténuer de la difficulté de l'arabe classique».*

L'enseignante utilise donc parfois l'arabe dialectal pour faciliter la compréhension et la clarification du sens des nouveaux mots appris en arabe classique. Le recours à une langue outil dépend de plusieurs facteurs comme la proximité syntaxique et lexicale entre les deux langues et la connaissance mutuelle des participants en langue. Le dialecte libanais constitue dans ce cas la langue commune des participantes c'est pourquoi l'enseignante la choisit comme une langue de clarification. Pendant l'entretien l'enseignante nous a informé qu'elle a un bon niveau en anglais, malgré cela, elle ne trouve pas utile l'utilisation d'une langue étrangère en classe, et elle ajoute que, au cas où elle rencontre dans un texte un mot en langue étrangère, son but serait de trouver un équivalent à ce mot en arabe *« Je demande à une étudiante de le lire et on l'explique, parfois on rencontrent des mots en français je la laisse prononcer le mot pour tester la prononciation et je l'explique, si je trouve un équivalent à ce mot en arabe je l'ajoute ».*

Enseignante 2

Ce thème a été commenté trois fois par l'enseignante de la langue arabe, les prises de paroles se distinguent entre neutres et positives les intensités sont plutôt élevées. Bien que l'enseignante de la langue française préfère parler tout le temps en langue française et elle évite d'utiliser une autre langue que la langue cible « *je réexplique en français* » mais parfois elle se sent obliger de traduire le sens des mots en arabe.

En répondant à notre question *Utilisez-vous une langue autre que la langue française en classe? Laquelle?*

Elle a confirmé que le recours à une langue outil est très limité, elle insiste sur le fait que la traduction est limitée en quelques mots seulement « *...parfois je serais dans l'obligation d'expliquer quelques mots en arabe. Oui en arabe mais quelques mots mais en générale c'est l'explication en français* ».

La langue que l'enseignante utilise est la langue arabe qui est la langue partagée par toutes les participantes.

Enseignante 3

Ce thème est commenté 4 fois par l'enseignante de la langue française, les prises de paroles sur ce thème sont positives avec des intensités élevées, l'enseignante insiste sur l'utilité et le rôle indispensable de la « langue outil » dans l'enseignement d'une troisième langue dans cas c'est « l'anglais ».

L'enseignante a un niveau natif en langue arabe et elle nous a informé aussi qu'elle a des connaissances en langue française, donc elle se sert de ses compétences linguistiques en langue arabe et en langue française (les langues partagées par l'enseignante et les apprenantes) afin de bien clarifier le sens des mots ou bien pour expliquer les règles grammaticales. Elle justifie le recours aux langues déjà acquises par les apprenantes car les apprenantes ont un niveau débutant et elles n'ont pas encore acquis les principes de la L3 « *Pour la troisième langue on est obligé de le faire, dans ce cas l'apprenant est au début de son apprentissage il n'a pas encore appris les principes de la langue et il n'est pas encore capable de s'exprimer facilement en anglais* ».

L'enseignante a affirmé aussi la présence d'une distance typologique entre la L3 l'anglais et les deux langues (français et arabe) connus par les apprenantes, la perception de la distance typologique de l'enseignante entre les langues en présence, ne correspond pas toujours à la distance typologique réelle existant entre les langues. Selon la perception propre de l'enseignante, les principes de la conjugaison entre les deux langues française et anglais sont les mêmes et

explique : *« Surtout en grammaire en conjugaison un peu, les principes de la conjugaison sont les mêmes les changements se font à la fin du verbe c'est-à-dire le changement de la terminaison du verbe avec les pronoms »*. Et d'après ce n'est pas le cas entre l'anglais et l'arabe *Oui parce que la grammaire de la langue arabe est très loin de l'anglais alors que le contexte de la langue arabe est proche du français comme les figures de styles*

Le recours à une langue autre que l'anglais par l'enseignante dépend aussi de la proximité lexicale *« ... trouve parfois des mots dans les textes qu'on n'a pas encore vue en anglais, alors là je considère qu'elles vont essayer de les comprendre toutes seules »*.

L'enseignante ajoute qu'elle utilise l'arabe dialectal pour la traduction et la langue française pour la clarification des règles grammaticales et la conjugaison. *« L'arabe pour la traduction et l'explication des mots car c'est leur langue maternelle la langue française aussi je l'utilise pour l'explication des mots parfois en classe on utilise le dictionnaire anglais français, ainsi je m'éloigne un peu de la langue arabe »*.

Le recours à une langue outil dépend de plusieurs facteurs comme la proximité syntaxique et lexicale entre les deux langues et la connaissance mutuelle des participants en langue.

Synthèse du thème 3

La perception des enseignantes à propos de l'utilisation d'une langue autre que la langue cible pendant l'explication, n'est pas la même. L'enseignante de la langue arabe a commenté ce thème deux fois, bien qu'elle évite l'utilisation d'une autre langue que l'arabe classique pendant l'enseignement mais elle affirme qu'elle utilise parfois l'arabe dialectal pour faciliter la compréhension et la clarification du sens des nouveaux mots appris en arabe classique.

L'enseignante de la langue française qui a commenté ce thème trois fois affirme aussi une utilisation limitée de l'arabe dialectal pour la traduction des mots.

L'enseignante de la langue anglaise a commenté ce thème 4 fois avec enthousiasme, d'après elle, le recours à une langue outil pendant l'enseignement est indispensable, et cela peut accélérer l'apprentissage, elle a affirmé aussi que la proximité typologique entre les langues connues par les apprenantes peut faciliter l'apprentissage de la L3.

L'enseignante de la langue anglaise utilise l'arabe dialectal pour la traduction et la langue française pour la clarification des règles grammaticales et la conjugaison.

Dans le tableau suivant nous présenterons le nombre de prise de parole commenté par les enseignantes pour ce thème :

Thème	Enseignante de la langue arabe Nombre de prise de parole	Enseignante de la langue française Nombre de prise de parole	Enseignante de la langue anglaise Nombre de prise de parole	Résultat : Thème positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négatif en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
3. Langues outils utilisées par l'enseignant (arabedialectale/français/anglais)	X+2 X+2	X03 X+2 X+2	X+3 X+3	6 positives		1 neutre

Malgré l'hésitation des enseignantes des langues arabe et française face au recours aux langues déjà acquises par les apprenantes lors de l'enseignement, nous remarquons que les prises de parole des enseignantes vont dans le sens de notre cadre théorique, les enseignantes n'ont pas nié le besoin de l'utilisation d'au moins d'une langue (le dialecte libanais) pour la clarification du sens et cela rejoint le point de vue de notre cadre théorique.

Dans l'acquisition d'une L3, l'apprenant a déjà contacté au moins une langue non-native. Il apparaît ensuite que les apprenants d'une L 3, surtout ceux qui ont appris la L2 dans un contexte formel, se montrent conscients du processus d'apprentissage des langues, et ils ont acquis de l'expérience métalinguistique et des stratégies d'apprentissage afin de faciliter leur apprentissage d'une langue étrangère *Cenoz (2000 :40)*.

Thème 4 La place des langues

D'après ce thème chaque enseignante présente son point de vue concernant la situation actuelle des langues enseignées au Liban et nous tenterons de voir si cela peut avoir des conséquences sur l'enseignement des langues.

Ce thème est commenté trois fois, l'enseignante de la langue française a commenté la place qu'occupe les deux langues anglaise et française dans l'enseignement.

Enseignante 1

L'enseignante de la langue arabe a commenté ce thème deux fois en affirmant que la situation de l'arabe classique n'est plus comme avant, pourtant cette langue a des représentations nationale et religieuse elle dit « *Je suis triste pour cette langue c'est notre langue la langue du Coran notre langue nationale il faut quelle reste.* » Elle ajoute que malgré cela, les linguistes continuent à faire des efforts et ils travaillent pour l'avenir de la langue arabe.

« *Mais il ne faut pas être pessimiste on a de bon éléments qui travaille bien sur la langue on ne peut pas obliger tout le monde à aimer la langue.* »

L'enseignante explique que l'arabe classique n'est pas difficile puisqu'elle est proche du dialecte libanais il suffit juste d'apprendre la syntaxe « *c'est notre langue son utilisation n'est pas si compliqué on l'a comprends facilement mais il faut bien l'apprendre à travers la grammaire et la dictée.* »

Selon l'enseignante ceux qui s'intéressent à la langue arabe ne sont pas tous des linguistes, c'est pourquoi on rencontre des écrivains qui viennent d'autres domaines « *Parfois on rencontre des écrivains qui sont médecins et qui s'intéressent à la langue pas seulement les linguistes.* »

Enseignante 2

Ce thème a été commenté trois fois par l'enseignante de la langue française, les prises de paroles sont avec des intensités élevées, l'enseignante a commenté la situation de la langue française deux fois et la situation de la langue anglaise une fois.

Selon l'enseignante, la langue française commence à perdre sa place face à la langue anglaise, « *la langue française n'est plus comme avant il y a la langue anglaise qui domine maintenant mais toujours on fait notre possible pour améliorer cette langue parce qu'on l'aime parce que c'est une tradition.* »

D'après l'enseignante la situation de la langue française va s'améliorer de nouveau dans l'enseignement parce qu'elle fait partie de la culture libanaise « *c'est une tradition je ne peux pas imaginer un élève qui ne parle pas français ça veut dire qui comprend aucun mot en français un élève libanais Oui un élève libanais doit apprendre le français, après l'anglais ça va venir mais doit apprendre le français c'est dans la mentalité libanaise oui apprendre trois langues arabe français anglais. Je ne peux pas imaginer un élève qui ne sait aucun mot en français surtout les libanais.*

L'enseignante affirme que l'enseignement de la langue française et de la langue anglaise en parallèles, constitue une richesse linguistique pour les apprenants mais à condition que l'anglais ne remplace pas la langue française.

- *Oui bien sure parce que avant il n'y avait pas l'anglais mais maintenant on va faire avec les deux langues le français et l'anglais.*

- *Moi j'imagine qu'au Liban la langue française va rester va résister mais au Liban seulement dans les autres pays arabe non, mais je pense que la langue française va résister même si maintenant elle est un peu en dégradation mais elle va résister au Liban ».*

Enseignante 3

L'enseignante a commenté ce thème une seule fois, avec une intensité élevée. Elle affirme que l'anglais gagne de plus en plus de terrain au Liban. C'est la langue des activités commerciales et bancaires. « *Un futur favorable, c'est la langue du commerce* ».

L'anglais est l'une des deux langues étrangères obligatoires à l'école. C'est aussi la langue d'enseignement dans les écoles anglo-saxonnes. Dans d'autres écoles, lorsque la première langue étrangère est le français, la deuxième sera l'anglais à partir de la classe de sixième, voire fin du cycle primaire.

Synthèse du thème 4

Pour ce thème nous avons obtenu 6 prises de paroles, toutes les enseignantes ont commenté ce thème avec des intensités élevées, Dans le tableau suivant nous présenterons le nombre de prise de parole commenté par les enseignantes pour le thème statut des langues :

Thème	Enseignante de la langue arabe Nombre de prise de parole	Enseignante de la langue française Nombre de prise de parole	Enseignante de la langue anglaise Nombre de prise de parole	Résultat : Thèmes positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négatif en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
4. statut des langues	X02 X01	X02 X03 X03	X03			6 neutres

D'après les enseignantes des langues anglaise et française, l'anglais commence à dominer et cela est dû aux activités liées à cette langue.

L'enseignante de la langue française affirme que l'anglais commence à dominer et elle défend la place de la langue française dans la société et dans l'enseignement en insistant sur l'aspect culturel et affectif de la langue française pour l'étudiant libanais. Elle a insisté aussi sur l'importance de l'apprentissage des deux langues étrangères française et anglaise sans que cela ait un effet négatif sur la langue française. L'enseignante de la langue arabe défend aussi la situation de l'arabe classique, elle trouve que son statut n'est plus comme avant, et c'est l'intérêt culturel qui motive le désir d'apprendre la langue.

Thème 5 Problèmes liées aux programme /nombre d'heures/ méthodologie

Ce thème constitue l'ensemble de problèmes cités par les enseignantes pendant l'entretien, les enseignantes nous ont renseignées que pendant l'enseignement elles rencontrent différents problèmes liées au programmes, méthodologies d'enseignements.

Enseignante 1

Selon l'enseignante de la langue arabe il existe deux problèmes le premier est lié au programme et le deuxième à la formation des enseignants.

L'enseignante a dénoncé la contrainte du temps, elle trouve que le programme est très chargé. Elle a commenté aussi le fait que la lecture personnelle des apprenantes commence à disparaître et que les apprenantes préfèrent faire du chatting en utilisant une langue qui ne ressemble pas à la langue arabe, en insistant que les technologies ne sont pas utilisées pour des fins pédagogiques. *« On a une bibliothèque on fait des lectures dirigées mais ce n'est pas suffisant il faut qu'elles lisent chez elles, elles ne lisent pas. A l'époque on n'avait pas toutes ces technologies pourtant on a un bon niveau en langue c'est parce qu'on a travaillé sur notre langue. Je trouve que c'est un grand problème je leur donne des titres des livres mais elles préfèrent faire le chatting etc Et en utilisant l'internet surtout pendant le chatting elles utilisent une langue tout à fait différente de la langue arabe. ».*

Sans être directement sollicitée sur ce sujet, l'enseignante a évoqué l'absence de compétences des enseignants, et selon elle, cela peut avoir un effet négatif dans la transmission du savoir aux apprenantes, surtout en enseignant la grammaire de la langue arabe qui constitue la base de tout apprentissage. *« L'arabe c'est notre langue son utilisation n'est pas si compliqué on l'a comprends facilement mais il faut bien l'apprendre à travers la grammaire et la dictée, l'application des règles grammaticales n'est pas facile. Beaucoup d'apprenantes ont ce problème et elle dépend aussi de la méthodologie d'enseignement utilisée en classe, la grammaire est la matrice des phrases et des expressions de la langue. La situation n'est pas comme je la souhaite il y a même des enseignants qui ne sont pas qualifiés pour enseigner la langue ».*

Enseignante 2

Les paroles de l'enseignante indiquent une intégration très rare des projets supplémentaires effet d'insuffisance du nombre d'heure consacrée à la langue française dans le programme. L'enseignante a commenté ce thème 3 fois les prises de paroles sont neutre avec des intensités élevées *« Sept heures c'est peu, pour une langue pour la préparation des devoirs. Elles préparent les devoirs on les corrige, tout ça prends du temps ».*

L'enseignante ajoute que les textes sont difficiles par rapport au niveau des apprenantes, l'enseignante ajoute que à l'école il y a un manque de livre intéressant dans la bibliothèque « *on a une bibliothèque mais il n'y a rien dans cette bibliothèque je trouve que c'est une perte de temps dans notre bibliothèque. Il y a des livres mais des livres anciens sont pas passionnants il faut des livres pour leurs niveaux* ». L'enseignante a dit que le programme a besoin d'une réforme, les heures consacrées à la langue française ne suffisent pas pour enseigner le manuel et respecter les exigences et en même temps introduire des projets extérieurs, ces contraintes de temps ne permet pas aux enseignants de finir tous le programme de l'enseignement des dialogues et de vocabulaire du manuel.

Synthèse du thème 5

Ce thème a été commenté par deux enseignantes nous avons obtenue 4 prises de paroles neutres, ce thème n'était pas prévu dans notre guide d'entretien, nous avons choisi de le commenté car il a été évoqué plusieurs fois par les enseignantes.

Dans le tableau suivant nous présenterons le nombre de prise de parole commenté par les enseignantes pour ce thème, nous indiquons aussi la direction du thème (positif en cohérence avec les théories du cadre théorique ou bien négatif en contradiction avec les théories).

Thèmes	Enseignante de la langue arabe Nombre de prise de parole	Enseignante de la langue française Nombre de prise de parole	Enseignante de la langue anglaise Nombre de prise de parole	Résultat : Thème positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négatif en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
5. Problèmes liés aux programme /nombre d'heures	X02	X02 X03 X02				4 neutres

L'enseignante de la langue arabe a évoqué plusieurs problèmes qui constituent un obstacle dans l'enseignement, le premier est lié au programme et le deuxième à la formation des enseignants, l'enseignante a ajouté que les apprenantes ne sont pas motivés comme avant à lire, d'après elle la lecture personnelle est remplacée par le « chatting » en utilisant une langue qui ne ressemble pas à la langue arabe, et en insistant sur le fait que les technologies ne sont pas utilisées pour des fins pédagogiques.

L'enseignante de la langue française affirme que le programme a besoin d'une réforme, les heures consacrées à la langue française ne suffisent pas pour enseigner le manuel et respecter les exigences et en même temps introduire des projets extérieurs, ces contraintes de temps ne permet pas aux enseignants de finir tous le programme de l'enseignement des dialogues et de vocabulaire du manuel.

1.3 ANALYSE DES THEMES DES ENSEIGNANTS DU GROUPE

2

Nous allons présenter une grille catégorielle thématique synthétisant les réponses obtenues au cours des entretiens avec les enseignants du (groupe 2). Cette grille recueille les représentations exprimées par les trois enseignantes interviewées. La présentation suit l'ordre des thèmes sélectionnés. L'analyse des thèmes suit ce tableau.

Avant de procéder à l'analyse des représentations des enseignants dans les entretiens effectués, nous avons cru opportun de dresser une très brève présentation de leurs biographies langagières pour fournir l'image la plus complète de leurs personnalités et de leurs profils linguistiques.

1.3.1 Les attitudes individuelles des enseignants du groupe 2

Participant n° 1 : enseignante de la langue arabe

Enseignante de la langue arabe depuis dix huit ans, titulaire d'une licence en littérature arabe, elle a un niveau moyen en langue française et elle n'a jamais enseignée dans une école privée.

Sa position individuelle par rapport aux thèmes évoqués reste constante, en majorité contre le cadre théorique de ce travail avec des intensités forte surtout quand il s'agit de parler des thèmes liés aux programmes, ministère de l'éducation, au nombre d'heures consacrées à la langue arabe et le statut actuel de la langue arabe au Liban.

De plus ses commentaires sur les thèmes concernant le niveau en langue arabe et des difficultés linguistiques et grammaticales ainsi que l'absence de l'activité de lecture individuelle, tout cela montre que cette enseignante est insatisfaite du système, malgré les efforts personnels d'innovation qu'elle fournit.

Son positionnement par rapport à l'utilisation d'une langue autre que l'arabe classique est constant, contre la direction de notre cadre théorique, avec des intensités plutôt forte.

Quelque soit la méthodologie utilisée par cette enseignante, cette dernière s'avère consciente des contraintes de l'enseignement des langues dans le système des écoles officiels au Liban et essaie de les surmonter en utilisant des outils pédagogiques autres que le manuel scolaire, mais ses efforts restent dans la limite des moyens de l'école officielle.

Participant n° 2 : Enseignante de la langue française

Enseignante de la langue française depuis dix ans, titulaire d'une maîtrise en littérature française et elle enseigne les classes d'EB7 à l'école officielle de Beyrouth.

Elle a appris l'anglais comme langue seconde mais elle ne l'utilise jamais en classe.

Ses prises de parole concernant le recours à une langue outils, vont contre le sens de notre cadre théorique, pendant l'enseignement elle n'utilise pas une langue autre que la langue cible, et l'interdit également aux apprenantes.

Cette enseignante défend la langue française et insiste sur le fait que l'apprentissage préalable de la langue française facilite l'apprentissage des autres langues.

Les propos de l'enseignante nous renseignent sur la différence de niveaux des apprenantes tout en mettant l'accent sur un aspect psychoculturel « la face » : *« je ne fais pas sentir cette différence de niveau pour ne pas se moquer donc j'essaie de travailler autant que possible d'une manière à ce que tous les niveaux participent en même temps »*

D'après son expérience avec des apprenants de culture éducative différente elle a remarqué qu'en classe les apprenantes francophones sont beaucoup plus disciplinées que les apprenantes anglophones.

Ses prises de position positives sur l'intégration des projets innovateurs ciblés pour encourager les apprenantes et les faire travailler, malgré la différence qui existe entre le niveau des apprenantes.

La position individuelle de cette enseignante par rapport aux thèmes est constante, elle avait l'air très prudente en répondant aux questions, sauf quand il s'agit de défendre le statut de la langue française dans l'enseignement et quand elle a parlé de la langue outil, elle commente ce thème en utilisant des mots forts comme « *j'interdis* ».

Participant n° 3: Enseignante de la langue anglaise

La participante 3 enseigne l'anglais comme L2 depuis dix ans et comme L3 depuis onze ans.

Concernant l'expression orale et écrite des apprenantes elle affirme que les apprenantes produisent leurs énoncés en utilisant la langue du « chatting », et pendant l'explication elle traduit aux apprenantes tous les mots en arabe dialectal, car elle les trouve incapable de comprendre l'anglais, «expliquer en anglais prendra beaucoup de temps, et je ne serais pas sûre des résultats des apprenantes ».

Mais cela n'exclut pas l'intérêt des apprenantes à apprendre la langue anglaise, elle leur servira pour comprendre les chansons en anglais et pour le clavardage.

L'enseignante a commenté l'importance de la L2 (langue française) des apprenantes pour l'apprentissage de l'anglais et ajoute que la grammaire de la langue anglaise est plus simple que la grammaire de la langue française.

A la question concernant le statut actuel des langues au Liban, l'enseignante défend la place de l'anglais dans l'enseignement et affirme que l'anglais c'est la langue du commerce et commence à prendre la place de la langue française au Liban qui est considérée comme « la langue des salons ».

Ses prises de parole mettent l'accent sur les problèmes rencontrés pendant l'enseignement et parle moins de ses pratiques d'enseignement.

Sa position individuelle par rapport à l'utilisation d'une langue outil pour l'explication va dans le sens de notre cadre théorique, surtout que les apprenantes sont au début de leur apprentissage de la langue.

L'intensité de ses commentaires est élevée elle a commenté les thèmes avec enthousiasme, très ouverte et accueillante.

1.4 Analyse des thèmes

Nous allons présenter une grille catégorielle thématique synthétisant les réponses obtenues au cours des entretiens avec les enseignants du (groupe 2). Cette grille recueille les représentations exprimées par les trois enseignantes interviewées. La présentation suit l'ordre des thèmes sélectionnés. L'analyse des thèmes suit ce tableau.

Thèmes	Enseignante de la langue arabe	Enseignante de la langue française	Enseignante de la langue anglaise
1. motivation des apprenantes pour les langues	<ul style="list-style-type: none"> -Elles aiment la langue elles l'a connaissent il y a celles qui apprennent le Coran - La grammaire, ont leur a pas bien appris la langue surtout en classe primaire ou bien la méthodologie utilisée n'était pas bonne 	<ul style="list-style-type: none"> - je donne la liberté de me présenter n'importe quel projet -la participation en classe est très intéressante - je les laisse dire ce qu'elles veulent en respectant voilà certaines règles en classe ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenantes aiment la langue anglaise et essaient de s'exprimer en anglais -Car c'est la langue du clavardage
2. recours des apprenantes à une langue outil	<ul style="list-style-type: none"> -si on les laisse elles le font, mais toujours je leurs demande d'utiliser l'arabe classique » -Non car les apprenantes non pas un bon niveau en langues étrangère. 	<ul style="list-style-type: none"> -les élèves qui me donnent des mots en arabe mais je refuse -je demande de nouveau d'essayer de réexpliquer -l'emploi du dictionnaire 	<ul style="list-style-type: none"> -elles essaient de s'exprimer en anglais - elles écrivent en anglais mais en utilisant la langue du chatting ».
3. langues outils utilisées par l'enseignant (arabe dialectale/ français) (nature de la langue outil)	<ul style="list-style-type: none"> -Si c'est nécessaire oui pourquoi pas, si on rencontre un mot en langue étrangère dans un texte on le lit on l'explique et on donne son équivalent en arabe 	<ul style="list-style-type: none"> -L'anglais je ne l'utilise pas en classe certainement pas - j'évite toujours de traduire en arabe et je ne traduis pas 	<ul style="list-style-type: none"> - je traduis toujours en la langue arabe - Effet positif : gagner du temps -Ce qui facilite l'apprentissage de la langue c'est que les apprenantes ont déjà appris le français.

Thèmes	Enseignante de la langue arabe	Enseignante de la langue française	Enseignante de la langue anglaise
4. La place des langues	<ul style="list-style-type: none"> - langue arabe a repris sa place. Il y a des gens qui travaillent sur le futur de cette langue. - on peut trouver toujours des gens qui travaillent pour améliorer la situation de la langue arabe. - La langue arabe est toujours dominante, les apprenantes regardent des feuilletons mexicains mal traduits avec pleins de faute de langue. 	<ul style="list-style-type: none"> -J'essaie autant que possible de leur montrer que le français c'est pas seulement ce que vous avez entre les mains c'est pas seulement le livre et la grammaire ou bien de lecture. - la langue française n'a pas cédé sa place totalement à l'anglais 	<ul style="list-style-type: none"> - La langue anglaise est la langue du commerces elle n'est pas la langue des salons comme la langue française. - La langue anglaise domine
5. Problèmes liés aux programme /nombre d'heures	<ul style="list-style-type: none"> -Insuffisance d'heures -demande d'une reforme 		

Comme présenté ci-dessus nous allons commencer par une analyse des thèmes séparés pour chaque enseignant, à la fin de chaque thème nous présenterons une synthèse globale du thème en question.

Thème 1. Motivation des apprenantes pour les langues

Enseignante 1

L'enseignante de la langue arabe a commenté ce thème deux fois, avec des intensités moyennes, d'après elles les apprenantes aiment la langue « *Elles aiment la langue elles l'a connaissent il y a celles qui apprennent le Coran et à partir des surates coraniques elles apprennent la langue et cela peut leur aider à progresser en langue arabe* ».

D'après l'enseignante les apprenantes aiment la langue arabe à cause du lien affectif avec leur langue maternelle et pour certaines un lien religieux cela pourra leur motiver à bien apprendre la langue. L'enseignante continue à commenter ce thème en insistant sur l'importance de l'enseignement de la grammaire et pour elle, si on trouve des apprenantes qui n'ont pas un bon niveau en langue cela est dû au fait que la grammaire n'est pas bien enseignée « *La grammaire, ont leur a pas bien appris la langue surtout en classe primaire ou bien la méthodologie utilisée n'était pas bonne ; une règle de grammaire on doit la répéter dans la dictée, la lecture la grammaire et dans l'expression et la correction est très importante elle aide à fixer la règle. La méthodologie utilisée dans le nouveau programme je la trouve intéressante* ». Ce qui ressort de ces deux réponses est qu'en fait, ce thème pourrait jouer un grand rôle dans la réussite des élèves et la manière dont elles s'engagent dans leur apprentissage. En insistant sur l'importance du rôle des enseignants dans la motivation et la réussite des apprenantes.

Enseignante 2

L'enseignante de la langue française a commenté ce thème 2 fois, les prises de parole sur ce thème sont positives avec des intensités élevées deux niveaux d'information ont été évoquées, elle nous a parlé de son rôle en tant qu'enseignante dans la sensibilisation des apprenantes à participer dans des projets et des activités en classe « *je donne la liberté de faire de me présenter n'importe quel projet à condition que ça répond aux thèmes que ça soit une chanson que ça soit un poème, un roman un film déjà vue* ». L'enseignante insiste donc sur son rôle afin d'aider les apprenantes à participer « *donc il y a toujours cette relation entre moi et mes apprenants donc+ j'essaie toujours de les aider* ».

Le deuxième niveau cité par l'enseignante concernant la motivation des apprenantes est la participation elle a dit « *la participation en classe est très intéressante* ».

L'enseignante ajoute qu'elle essaie d'encourager les apprenantes à parler en leur donnant la liberté de dire ce qu'elles veulent mais à condition de respecter le code linguistique qui est la langue cible

« je les laisse dire ce qu'elles veulent en respectant voilà + certaines règles en classe ». La langue de participation en classe va être commenté dans un thème à part.

Enseignante 3

Ce thème a été commenté deux fois par l'enseignante de la langue anglaise, les prises de paroles sur ces thèmes étaient positives avec des intensités élevées.

D'après l'enseignante les apprenantes aiment la langue anglaise et elles s'intéressent à apprendre cette langue car c'est la langue des technologies et elles l'utilisent pendant leur conversation en ligne « *Les apprenantes aiment bien la langue anglaise et elles essaient de s'exprimer en anglais, elles aiment apprendre la langue car elles l'utilisent pour le chatting* ».

D'après l'enseignante les apprenantes utilisent la langue anglaise dans leurs activités extrascolaires pour cela elles s'intéressent à l'apprendre et à améliorer leur niveau en anglais « *Elles aiment apprendre l'anglais car cette langue leur permet de comprendre les émissions télévisées et les chansons en anglais et de pouvoir faire des discussions sur internet « chatting* ».

Synthèse du thème 1

Ce thème a été commenté par toutes les enseignantes, nous distinguons six prises de paroles positives. Les prises de paroles obtenues pour ce thème vont toutes dans le sens du cadre théorique. Nous avons pu relever différentes réponses concernant la motivation des apprenantes selon le point de vue des enseignantes des trois langues enseignées. Les trois enseignantes des langues affirment que les apprenantes aiment les langues enseignées. Chaque enseignante a exprimé la motivation des apprenantes envers la langue enseignée d'une façon différente mais elles ont toutes confirmé l'importance de la motivation pour l'apprentissage des langues.

Les deux enseignantes des langues française et arabe ont insisté sur l'importance de leur rôle en tant qu'enseignante dans la motivation des apprenantes. L'enseignante de la langue arabe a commenté le fait que la méthodologie utilisée pendant l'enseignement pourra motiver les apprenantes à apprendre la langue. Quant à l'enseignante de la langue française elle nous a informé sur l'importance d'introduire des activités pédagogiques pendant l'enseignement afin de motiver les apprenantes à apprendre la langue.

Selon l'enseignante d'anglais les apprenantes aiment apprendre l'anglais pour des fins éducatives technologiques et pour le loisir, dans ce cas la motivation joue donc un rôle clé pour l'apprentissage des L/C 2 (Gardner et Tremblay, 1994, cité par Dörnyei, 2001 : 213). C'est d'elle qu'émanent la persistance et la vigueur du comportement dirigé vers cet objet (Sarason, 1982).

Thèmes	Enseignante de la langue arabe Nombre de prise de parole	Enseignante de la langue française Nombre de prise de parole	Enseignante de la langue anglaise Nombre de prise de parole	Résultat : Thème positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négatif en contradiction avec les théories
Motivation des apprenantes pour les langues	X+1 X+1	X+2 X+2	X+1 X+1	4 positives	

D'après les enseignantes la motivation est aussi traduite par la participation en classe. La dernière remarque à formuler est d'ordre affectif. Pour Albert Moyne (1982), la motivation relève de l'ordre affectif. Selon l'enseignante de la langue arabe les apprenantes aiment la langue arabe à cause du lien affectif avec leur langue maternelle et pour certaines un lien religieux cela pourra leur motiver à bien apprendre la langue.

Thème 2. Recours des apprenantes à une langue outil

Enseignante 1

Ce thème a été commenté deux fois par l'enseignante de la langue arabe, nous distinguons une prise de parole positive et une négative. Selon les propos de l'enseignante les apprenantes ont tendance à utiliser le dialecte libanais pendant l'expression orale, mais l'enseignant leur demande toujours d'utiliser l'arabe classique « *Oui, si on les laisse elles le font, mais toujours je leurs demande d'utiliser l'arabe classique* » L'enseignante continue à commenter ce thème en défendant la place de l'arabe classique dans son cours « *c'est notre langue maternelle on doit la défendre et son utilisation peut leur permettre d'améliorer leur niveau en expression écrite* ».

L'enseignante a confirmé que les apprenantes n'utilisent aucune langue étrangère pendant leur participation en classe car d'après elle, les apprenantes n'ont pas un bon niveau en langue étrangère qui leur permettent de le faire « *Non car les apprenantes non pas un bon niveau en langue étrangère* ».

Enseignante 2

L'enseignante de la langue française a commenté ce thème 3 fois, nous distinguons une prise de parole négative avec une intensité enlevée, une deuxième positive avec une intensité enlevée, et une troisième neutre avec une intensité moyenne.

L'enseignante affirme qu'elle refuse les réponses des apprenantes en langue arabe, et demande aux apprenantes de reformuler leur énoncée en langue française « *Il y a des élèves qui me donnent des mots en arabe mais je refuse + je demande de nouveau de essayer de réexpliquer et je dis si c'est pas correcte, c'est pas un grand problème vos amis vont vous aider etc. mais l'importance c'est que l'expression soit toujours en langue française* ».

Comme nous venons de présenter ci-dessus, l'enseignante préfère que les apprenantes n'utilisent pas une langue autre que la langue cible, elle continue a commenté ce thème en expliquant la raison pour la quelle les apprenantes utilisent la langue arabe, soit par habitude d'utilisation de l'arabe soit par manque de compétence linguistique en langue française « *il y a un débat échange d'idées ils interviennent en classe en classe en parlant le français rarement l'arabe, parce que le problème le problème c'est il y a des apprenants qui ont pris l'habitude de s'exprimer en arabe une fois qu'il*

confrontent un problème c'est ce qu'ils ont appris dans les autres écoles+ là j'essaie ptit à ptit de changer ce système de communication+ de participation au début de l'année+ donc j'ai un petit problème avec tous ces élèves qui essaient de traduire en arabe mais après ptit à ptit ils vont commencer à parler le français ».

L'enseignante s'avère consciente du problème du manque de compétence linguistique en langue française chez les apprenantes, c'est pourquoi elle nous a dit qu'elle a encouragé les apprenantes à utiliser le dictionnaire pour éviter la traduction des mots en arabe « *et si vous avez aussi remarquez l'emploi du dictionnaire+ le dictionnaire il est toujours avec les apprenantes ».*

Enseignante 3

L'enseignante de la langue anglaise a commenté ce thème trois fois, nous distinguons deux prises de paroles neutres avec des intensités élevées et une prise de parole positive avec une intensité élevée. Selon l'enseignante les apprenantes font un effort et elles essaient de s'exprimer en anglais, elle paraît bien consciente que les apprenantes n'ont pas encore acquis des connaissances suffisantes qui leurs permettent de mener de bien s'exprimer en anglais puisqu'elles ont toujours un niveau débutant, c'est pourquoi elle les encourage à parler librement en anglais « *Les apprenantes aiment bien la langue anglaise et elles essaient de s'exprimer en anglais, elles aiment apprendre la langue car elles l'utilisent pour le chatting ».*

Lorsque nous avons posé la question si les apprenantes utilisent une autre langue que l'anglais à l'écrit, l'enseignante a répondu que les apprenantes rédigent en anglais mais en utilisant « *la langue du chatting »* « *Dans leurs copies je trouve la langue du chatting Elles écrivent en anglais mais en utilisant la langue du chatting ».* Le recours à ces abréviations langage sms ou comme le désigne l'enseignante par « *la langue du chatting »* montre que les apprenantes ont peut être pris l'habitude d'utiliser l'anglais dans leur vie quotidienne en rédigeant des messages en anglais, ou bien elles ont recours à ce langage afin de surmonter des difficultés syntaxique et grammaticale en langue anglaise. La question concernant l'utilisation des langues dans le contexte scolaire et hors scolaires va être présenté plus en détails dans la partie de l'analyse destinée aux apprenantes.

Synthèse du thème 2

Pour ce thème nous avons obtenue 8 prises de paroles, toutes les enseignantes ont commenté ce thème, nous avons pu relever deux niveaux d'information, le premier dépend de l'enseignant lui-même s'il permet aux apprenantes le recours à une langue autre que la langue cible ou non, c'est le cas des enseignants de la langue arabe et de la langue française, les deux enseignants ont affirmé qu'elles l'interdisent. L'enseignante de la langue française a encouragé les apprenantes à utiliser le dictionnaire pour éviter la traduction des mots en arabe, l'enseignante de la langue arabe n'a pas nié

la tendance des apprenantes à l'utilisation de l'arabe dialectal, mais elle a continué à commenter ce thème en défendant la place de l'arabe classique dans son cours. Quant à l'enseignante de la langue anglaise, elle paraît consciente du niveau débutant des apprenantes ce qu'il leur oblige à utiliser une langue outil, elle nous a renseigné qu'à l'écrit les enseignantes utilisent « le langage sms ».

Dans le tableau suivant nous présentons le nombre de prise de parole commenté par les enseignantes pour ce thème.

PDF Pro Evaluation

Thèmes	Enseignante de la langue arabe Nombre de prise de parole	Enseignante de la langue française Nombre de prise de parole	Enseignante de la langue anglaise Nombre de prise de parole	Résultat : Thèmes positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négatif en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
Recours des apprenantes à une langue outil	X-2 X+2	X-2 X+2 X01	X+2 X01 X02	2 neutres	3 positives	3 neutres

D'après les prises de parole des enseignantes nous avons remarqué que le recours à cette langue peut avoir deux raisons : les apprenantes ont peut être pris l'habitude d'utiliser l'anglais dans leur vie quotidienne en rédigeant des messages en anglais, ou bien elles ont recours à ce langage afin de surmonter des difficultés syntaxique et grammaticale en langue anglaise. La question concernant l'utilisation des langues dans le contexte scolaire et hors scolaire va être présenté plus en détails dans la partie de l'analyse destinée aux apprenantes.

PDF Pro Evaluation

Thème 3. Langues outils (arabe dialectale/français/anglais)

Enseignante 1

Ce thème a été commenté une seule fois par l'enseignante de la langue arabe, la prise de parole sur ce thème s'avère positive avec une intensité élevée. L'enseignante affirme qu'elle évite l'utilisation d'une langue autre que l'arabe classique pendant l'explication en classe, et elle dit qu'au cas où elle trouve des citations dans les textes en langue étrangère, elle essaie de trouver des équivalents en arabe classique « *Si c'est nécessaire oui pourquoi pas, comme je viens de vous dire si on rencontre un mot en langue étrangère dans un texte on le lit on l'explique et on donne son équivalent en arabe* ».

Donc selon l'enseignante l'utilisation d'une langue autre que la langue cible aura pour but la clarification du sens. L'enseignante continue à commenter ce thème en exprimant son mécontentement envers les auteurs qui utilisent parfois des mots en langue étrangères dans les livres destinées l'enseignement de la langue arabe, elle ajoute que dans ce cas elle préfère que les auteurs rédige en arabe seulement « *Mais personnellement je préfère que les écrivains comme ils sont des arabes et étant donné qu'ils écrivent en arabe je préfère qu'ils utilisent seulement la langue arabe* ».

Enseignante 2

Bien que l'enseignante de la langue française a des connaissances en langue anglaise, une langue qu'elle l'a appris comme L3 et elle possède un niveau natif en langue arabe, « *J'ai des connaissances en langue anglaise je l'ai appris* » mais ses commentaires ont montré qu'elle n'utilise aucune de ces langues pendant l'enseignement les 2 prises de parole sur ce thème sont négatives avec des intensités élevées « *j'ai appris la langue anglaise comme une langue seconde et je ne l'utilise pas en classe certainement pas* ». Afin d'éviter la traduction ou bien le recours à une autre langue que la langue cible, l'enseignante affirme qu'elle essaie de simplifier le lexique en utilisant des synonyme « *j'utilise toujours la langue française+ parfois je rencontre des apprenantes qui ne comprennent + pas j'essaie de réexpliquer en français en utilisant d'autres termes donc j'essaie toujours de faciliter le lexique utiliser, j'évite toujours de traduire en arabe et je ne traduis pas en anglais* » l'enseignante ajoute qu'elle a encouragé les apprenantes à utiliser le dictionnaire pour qu'elle ne traduise pas. Donc le but de l'enseignante est de transmettre les informations en utilisant la langue française seulement, sans avoir recours à une autre langue que la langue cible.

Enseignante 3

Ce thème a été commenté 3 fois par l'enseignante de la langue anglaise, les prises de paroles se distinguent entre direction positive et neutre avec des intensités moyennes. L'enseignante a affirmé

qu'elle utilise la langue arabe comme langue de clarification « *En classe je traduis tout le temps car les apprenantes n'ont pas un bon niveau en anglais cela me permet de gagner du temps, c'est pourquoi je traduis en arabe* ».

Donc selon l'enseignante la traduction est nécessaire pour que l'explication soit claire et pour gagner du temps « *Je trouve que cela à un effet positif, car les apprenantes apprennent l'anglais comme deuxième langue étrangère* ».

L'enseignante a un niveau natif en langue arabe c'est pourquoi elle utilise la langue arabe comme langue outil une langue partagée par tous les participants (enseignantes et apprenantes) et elle ajoute que l'utilisation de la langue arabe lui permet « *de gagner du temps* » au lieu de répéter l'information plusieurs fois. L'enseignante de la langue anglaise a affirmé aussi que les apprenantes ont déjà eu l'expérience de l'apprentissage d'une L2 qui la langue française ce qui permet de faciliter leur apprentissage de la L3 l'anglais « *Ce qui facilite l'apprentissage de la langue c'est que les apprenantes ont déjà appris le français. Personnellement je n'ai pas de connaissances en langue française mais d'après mon expérience en tant qu'enseignante j'ai remarqué qu'on apprend facilement la langue anglaise si on connaît la langue française* ».

Synthèse du thème 3

Toutes les enseignantes ont commentés ce thème, nous avons obtenu 6 prises de paroles, la perception des enseignants à propos de l'utilisation d'une langue autre que la langue cible pendant l'explication, n'est pas la même. L'enseignante de la langue arabe a commenté ce thème une seule fois, bien qu'elle évite l'utilisation d'une autre langue que l'arabe classique pendant l'enseignement mais elle affirme que l'utilisation d'une langue autre que la langue cible aura pour but la clarification du sens. L'enseignante de la langue anglaise a commenté ce thème 2 fois, d'après elle, le recours à une langue outil pendant l'enseignement a des effets positifs, il peut faciliter l'apprentissage de la L3 et gagner du temps, l'enseignante de la langue anglaise utilise l'arabe dialectal pour la traduction. L'enseignante de la langue anglaise a affirmé aussi que les apprenantes ont déjà eu l'expérience de l'apprentissage d'une L2 qui est la langue française ce qui permet de faciliter leur apprentissage de la L3 l'anglais, les deux prises de parole de l'enseignante vont dans le sens de notre cadre théorique. Dans le tableau suivant nous présenterons le nombre de prise de parole commenté par les enseignantes pour ce thème :

Thèmes	Enseignante de la langue arabe Nombre de prise de parole	Enseignante de la langue française Nombre de prise de parole	Enseignante de la langue anglaise Nombre de prise de parole	Résultat : Thème positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négatif en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
Langues outils (arabe dialectale/français/anglais)	X+2	X-2 X-2	X+1 X+1 X+1	4 positives	2 négatives	

Il apparaît que les apprenantes d'une L3, surtout ceux qui ont appris la L2 dans un contexte formel, se montrent conscients du processus d'apprentissage des langues, et ils ont acquis de l'expérience métalinguistique et des stratégies d'apprentissage afin de faciliter leur apprentissage d'une langue étrangère. Cenoz (2000 :40). Les prises de paroles de l'enseignante de la langue française vont contre l'orientation de notre cadre théorique, elle refuse le recours à une langue autre que la langue cible pendant l'enseignement c'est pourquoi elle essaie de simplifier le lexique en utilisant des synonymes, et elle a encouragé les apprenantes à utiliser le dictionnaire pour qu'elles ne traduisent pas. Donc le but de l'enseignante est de transmettre les informations en utilisant la langue française seulement, sans avoir recours à une autre langue que la langue cible.

Thème 4. La place des langues

Enseignante 1

L'enseignante de la langue arabe a commenté ce thème 3 fois les prises de parole sur ce thème sont neutre avec des intensités moyennes. L'enseignante affirme que la situation de l'arabe classique a régressé pendant la guerre mais elle commence à reprendre sa place dans l'enseignement « *La situation de la langue arabe et surtout pendant la guerre a régressé, non pas seulement la langue arabe mais l'enseignement en générale, maintenant la langue arabe a repris sa place. Il y a des gens qui travaillent sur le futur de cette langue* ».

Elle ajoute ce progrès est le résultat des efforts des linguistes qui travaillent pour l'avenir de la langue arabe. « *Je ne veux pas être si pessimiste mais on peut trouver toujours des gens qui travaillent pour améliorer la situation de la langue arabe* ».

L'enseignante ajoute que la langue arabe n'est pas utilisée correctement dans les médias surtout en ce qui concerne les doublages des séries télévisées que les apprenantes ont l'habitude de regarder sont mal traduits « *La langue arabe est toujours dominante, les apprenantes regardent des feuilletons mexicains mal traduits avec pleins de fautes de langue* ».

Enseignante 2

Ce thème a été commenté deux fois par l'enseignante de la langue française, les prises de parole sur ce thème sont neutre avec des intensités moyennes, l'enseignante nous a informé qu'elle discute souvent la question de l'importance de la langue française avec les étudiantes « *J'essaie autant que possible de leur montrer que le français c'est pas seulement ce que vous avez entre les mains c'est pas seulement le livre et la grammaire ou bien de lecture* ». L'enseignante défend le statut de la langue française en affirmant que la langue française n'a pas cédé sa place totalement à l'anglais, l'anglais c'est la langue de la technologie et du commerce mais la langue française continue à avoir son importance surtout à l'école « *Je leur explique que ça ne va pas céder la place totalement à*

l'anglais non la langue française a son importance de même l'anglais c'est plutôt la langue du commerce si vous voulez mais la à l'école on en a besoin comme on va en avoir besoin après puisque c'est vrai il y a l'Internet le chatting tout ça en anglais mais ça n'empêche pas d'avoir de maîtriser plusieurs langue en même temps parce que c'est enrichissant ».

Enseignante 3

L'enseignante de la langue anglaise a commenté ce thème 2 fois, les commentaires sur ce thèmes sont positifs avec des intensités élevées, selon l'enseignante l'apprentissage de la langue anglaise est devenue une nécessité surtout que c'est la langue de la technologie et du commerce « *La langue anglaise est la langue du commerces elle n'est pas la langue des salons comme la langue française* ». L'enseignante continue à commenter ce thème en comparant l'utilisation de la langue française qu'elle a définie par une langue prestigieuse.

L'enseignante à affirmer aussi que la langue anglaise domine au Liban dans le domaine de l'enseignement « *La langue anglaise domine* ».

Synthèse du thème 4

Pour ce thème nous avons obtenu 7 prises de parole, l'enseignante de la langue arabe affirme que la langue arabe commence à reprendre sa place dans l'enseignement, la situation s'est améliorée grâce aux efforts des linguistes, elle ajoute que les apprenantes apprennent mal la langue parce qu'elles regardent des séries télévisées mal traduit.

Thèmes	Enseignante de la langue arabe Nombre de prise de parole	Enseignante de la langue française Nombre de prise de parole	Enseignante de la langue anglaise Nombre de prise de parole	Résultat : Thème positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négatif en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
La place des langues	X01 X01 X01	X01 X01	X+2 X+2	2 positives		5 neutres

Dans le tableau ci-dessus nous avons présenté le nombre de prise de parole commenté par les participantes. L'enseignante de la langue française nous a informé que les apprenantes commencent à croire que l'apprentissage de l'anglais est devenue plus à la mode, à son tour elle essaie toujours de défendre la place de la langue française dans l'enseignement en insistant sur l'importance de l'apprentissage de la langue française.

L'enseignante de la langue anglaise affirme que l'apprentissage de la langue anglaise est devenu une nécessité surtout que c'est la langue de la technologie et du commerce, en comparaisons avec la langue française qui a un statut prestigieux.

Thème 5. Problèmes liés aux programme /nombre d'heures/ méthodologie

Enseignante 1

Ce thème est commenté seulement par l'enseignante de la langue arabe. L'enseignante de la langue arabe est la seule enseignante qui a commenté ce thème, elle a dénoncé les contraintes de temps dans deux prises de parole avec des intensités élevés. A chaque fois qu'il a été demandé à l'enseignante si elle introduit des projets innovateurs ou si elle donne aux élèves l'occasion de « créer avec la langue », elle répondait que c'est souhaitable mais le programme est très chargé elle doit d'abord finir le manuel, « *Le changement du programme à un effet négatif, comme tu as remarqué dans une seule séance je dois terminer une leçon de trois pages avec l'explication et l'analyse, le nombre d'heure de six heures par semaine pour la langue arabe sont insuffisants dans l'ancien programme on avait huit heures par semaine* ». D'après l'enseignante, six heures par semaine ne suffisent pas pour enseigner le manuel et respecter les exigences et en même temps introduire des projets extérieurs. Les enseignants sont donc obligés de finir tout le programme d'enseignement des dialogues et de vocabulaire. L'enseignante affirme que le programme a besoin d'une réforme et c'est la responsabilité du ministère de l'éducation « *Comme une école officielle la responsabilité tombe sur l'Etat, le ministère de l'éducation il faut qu'elle s'intéresse à la langue arabe ; qu'ils essaient de simplifier les programmes comme je remarque mais malgré ça on souffre* ».

Nous avons présenté, dans les sections précédentes ainsi que dans les annexes les tableaux, les caractéristiques et les particularités et les représentations de chaque enseignant concerné par notre étude. Dans cette section, nous procédons à l'axe horizontal de notre analyse, c'est-à-dire à la comparaison globale de chaque groupe, dans l'objectif d'en indiquer leurs différences et leurs points communs.

Les résultats de cet axe seront présentés de la même manière que dans notre axe vertical.

1.5 Les tendances presque communes dans les deux groupes

Les tendances presque commune, peu observées dans l'analyse globale comprennent principalement les observations suivantes :

Thème 1. La motivation des apprenantes.

Chaque enseignante a exprimé la motivation des apprenantes envers la langue enseignée d'une façon différente mais elles ont toutes confirmée l'importance de la motivation pour l'apprentissage de la langue cible.

Les deux enseignantes des langues française et arabe du groupe 2 ont insisté sur l'importance de leur rôle en tant qu'enseignant dans la motivation des apprenantes. Cela rejoint le point de vue de l'enseignante de la langue anglaise du groupe 1 qui insiste sur l'importance du rôle de l'enseignant dans la motivation des apprenantes.

Quant à l'enseignante de la langue anglaise du groupe 2 affirme que les apprenantes aiment apprendre l'anglais pour des fins éducatives technologiques et pour le loisir.

La dernière remarque à formuler est d'ordre affectif, pour Albert Moyne (1982), la motivation relève de l'ordre affectif. Selon les enseignante de la langue arabe des deux groupes les apprenantes aiment la langue arabe à cause du lien affectif avec leur langue maternelle et pour certaines un lien religieux cela pourra leur motiver à bien apprendre la langue.

Thème 4. La place des langues

Chaque enseignante défend la place de la langue qu'elle enseigne dans la société et dans l'enseignement, mais elles sont toutes conscientes que la langue anglaise est devenue une nécessité surtout que c'est la langue de la technologie et du commerce, en comparaison avec la langue française qui a un statut prestigieux.

Les enseignantes de la langue arabe défendent aussi la situation de l'arabe classique, elles trouvent qu'elle commence à reprendre sa place dans l'enseignement, aux efforts des linguistes, elle ajoute que les apprenantes apprennent mal la langue parce qu'elles regardent des séries télévisées mal traduit

1.6 Les particularités attribuées à chaque enseignant

Thème 2. Recours des apprenantes à une langue outil

Les représentations des participantes sont variées, le point de vue des enseignantes à propos du recours des apprenantes à une langue outils n'est pas le même.

La gestion de l'enseignement dépend donc du profil de l'enseignant même, certains refusent l'emploi des langues étrangères, alors que d'autres la tolèrent et s'appuient sur elles pour construire un tremplin vers un autre apprentissage.

Les enseignantes ne partagent pas le même point de vue concernant l'utilité du recours à une langue outils par les apprenantes, malgré cela les enseignantes ont confirmé la tendance des apprenantes à l'utilisation d'une langue autre que la langue cible pendant leur participation à l'écrit comme à l'oral.

Les enseignantes de la langue arabe des deux groupes interdisent l'utilisation d'une autre langue que la langue cible en classe ce point de vue rejoint celui de l'enseignante de la langue française du groupe 2 a affirmé qu'elle a encouragé les apprenantes à utiliser le dictionnaire pour éviter la traduction des mots en arabe.

Les prises de parole de l'enseignante de la langue française du groupe 1 ne sont pas toutes négatives, elle se montre consciente du niveau des apprenantes en langue française et elle préfère que les apprenantes participent en français mais elle nous renseigne qu'il arrive que les apprenantes ne participent pas parfois par manque de compétence en langue cible.

Quant aux enseignantes de la langue anglaise des deux groupes, elles sont bien conscientes que les apprenantes ont toujours un niveau débutant, et elles n'ont pas encore acquis des connaissances suffisantes qui leur permettent de mener de longue conversation en anglais, c'est pourquoi elle les encourage à parler librement. L'anglais n'est pas la seule langue utilisée pendant leur participation, elles ont aussi recours aux langues qui sont présentes dans leur répertoire langagier, d'après l'enseignante les apprenantes utilisent l'arabe et le français à l'orale comme à l'écrit.

Thème 3. Langues outils utilisées par l'enseignant (arabe dialectale/français/anglais)

Malgré l'hésitation des enseignantes des langues arabe et française face au recours aux langues déjà acquise par les apprenantes lors de l'enseignement, mais les prises de parole des enseignantes vont dans le sens de notre cadre théorique, les enseignantes n'ont pas nié le besoin de l'utilisation d'au

moins d'une langue (le dialecte libanais) pour la clarification du sens des mots et cela rejoint le point de vue de notre cadre théorique

Les enseignantes de la langue arabe du groupe 1 et 2 affirment qu'elle utilise parfois l'arabe dialectal pour faciliter la compréhension et la clarification du sens des nouveaux mots appris en arabe classique.

L'enseignante de la langue française du groupe 1 qui affirme aussi une utilisation limitée de l'arabe dialectal pour la traduction des mots.

Quant à l'enseignante de la langue française du groupe 2 refuse le recours à une langue autre que la langue cible pendant l'enseignement c'est pourquoi elle essaie de simplifier le lexique en utilisant des synonymes, et elle a encouragé les apprenantes utiliser le dictionnaire pour qu'elle ne traduise pas. Les deux enseignantes de la langue anglaise affirment que le recours à une langue outil pendant l'enseignement a des effets positifs, il peut faciliter l'apprentissage de la L3 et gagner du temps.

Thème 5. Problèmes liés aux programmes /nombre d'heures/ méthodologie

Ce thème constitue l'ensemble de problèmes cités par les enseignants pendant l'entretien, les enseignantes nous ont renseignées que pendant l'enseignement elles rencontrent différents problèmes liés aux programmes, méthodologies d'enseignements.

Les enseignantes de la langue arabe des deux groupes 1 ainsi que l'enseignante de la langue française du groupe 2 ont évoqué plusieurs problèmes qui constituent un obstacle dans l'enseignement, le premier est lié au programme et le deuxième à la formation des enseignants.

L'enseignante affirme que le programme a besoin d'une réforme, les heures consacrées à la langue française ne suffisent pas pour enseigner le manuel et respecter les exigences et en même temps introduire des projets extérieurs, ces contraintes de temps ne permettent pas aux enseignants de finir tout le programme.

Conclusion

Après avoir comparé les prises de parole des deux groupes d'enseignantes ayant participé à notre enquête nous pouvons retenir deux points de vue différents : nous distinguons, des enseignantes qui tolèrent le recours à une langue outil / et ou son utilisation d'une langue outil en classe et d'autres qui la considèrent comme un élément perturbateur qui empêche les apprenantes de progresser dans leurs apprentissage.

La gestion de l'enseignement dépend donc du profil de l'enseignant même, certains refusent l'emploi d'autres langues que la langue cible, cela laisse apparaître des obstacles dans les objectifs de l'apprentissage, l'apprenante se sent alors « privée de la communication » comme l'indique l'enseignante de la langue française du groupe 2, dans ce cas l'apprenante préfère se montrer comme une apprenante passive pour sauver la face, de peur de commettre des fautes dans la langue qu'elle ne maîtrise pas bien.

Donc, une sorte de conflit peut apparaître entre le recours aux connaissances préalables par les apprenantes et la pensée traditionnelle des enseignantes pour lesquelles, la règle demeure de communiquer dans la langue à apprendre.

Alors que d'autres enseignantes encouragent le recours à une ou des langues présentes dans le répertoire langagier des apprenantes, et considèrent que cela pourra construire un tremplin vers un autre apprentissage comme l'indique les enseignantes de l'anglais.

Les enseignantes restent « maîtres » du jeu, et c'est à elles seules d'accepter ou non la présence d'une langue autre que la langue cible. Un deuxième point de vue que révèlent les thèmes obtenus est celui des enseignantes qui tolèrent la présence d'une langue outil en classe et considèrent que la langue outil constitue un facteur important d'orientation méthodologique mais elle est généralement utilisée pour des réflexions métalinguistiques et de traduction.

Dans les pages suivantes, nous allons présenter l'analyse des entretiens destinées aux apprenantes. A travers ces entretiens, les apprenantes ont bien présenté leur point de vue à propos de leur apprentissage et leurs représentations envers ces langues.

1.7 Entretiens destinés aux apprenantes

Nous présenterons l'analyse globale des thèmes destinés aux apprenantes du (groupe 1). La grille catégorielle thématique synthétisant les réponses obtenues au cours des entretiens avec les apprenantes du (groupe 1) est présentée dans la partie annexe. Cette grille recueille les représentations exprimées par les quatre apprenantes interviewées. La présentation suit l'ordre des thèmes sélectionnés. Les tableaux de prises de paroles individuelle de chaque apprenantes à part sera présentée dans la partie annexe.

1.7.1 Analyse des thèmes destinés aux apprenantes de l'école privée groupe 1

Thème 1 : Préférence de la langue française

Nous avons obtenue sept prises de paroles positives avec des intensités élevées. D'après les entretiens nous avons pu relever plusieurs raisons de motivation envers la langue française, dans le tableau suivant nous présenterons le nombre de prise de parole commenté par les apprenantes pour ce thème :

Thèmes	Nombre de prise de parole Apprenante 1	Nombre de prise de parole Apprenante 2	Nombre de prise de parole Apprenante 3	Nombre de prise de parole Apprenante 4	Résultat : Thème positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négatif en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
Préférence de la langue française	X + 2 X + 2	X + 3 X + 3 X + 3	X + 3	X + 3	7 positives		

L'intérêt pour la langue française se distingue d'une apprenante à une autre. Le premier critère à formuler ici repose sur la valeur éducative d'une langue qui influence souvent l'intérêt des apprenantes pour leurs apprentissages, c'est le cas de la deuxième apprenante qui trouve que l'apprentissage de la langue française est utile « *La langue française me facilite la compréhension des matières scientifiques* » les matières scientifiques comme les mathématiques et les sciences sont enseignées en langue française donc les apprenantes ont l'intérêt de maîtriser cette langue afin de pouvoir comprendre ces matières. Le deuxième critère peut être lié à des représentations d'ordre esthétique et culturel, c'est le cas de la première apprenante « *J'aime l'accent et l'intonation de la langue française* ». Elle se montre à la fois motivée par la beauté et l'utilité de la langue dans le but de voyager et continuer ses études en France, et la quatrième apprenante « *La langue française je la trouve intéressante surtout pour les filles* ». L'attitude positive des apprenantes envers l'apprentissage du français se voit justifiée par un stéréotype « intéressante pour les filles » et de leur admiration pour la culture française.

Thème 2 : Utilisation d'une langue étrangère en famille

Pour ce thème nous visons à savoir si les apprenantes parlent une langue étrangère en famille, car cela pourrait accélérer le processus d'acquisition des langues. A travers le tableau ci-dessous nous présenterons le nombre de prise de parole commenté par les apprenantes pour ce thème :

Thèmes	Nombre de prise de parole Apprenante 1	Nombre de prise de parole Apprenante 2	Nombre de prise de parole Apprenante 3	Nombre de prise de parole Apprenante 4	Résultat : Thème positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négatif en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
Utilisation d'une langue étrangère en famille	a. X + 1	a .X + 1	X-2	a. X + 2 b X + 1	4 positives	1 négative	

Parmi les six prises de paroles sur ce thème nous avons obtenu cinq réponses positives avec des intensités faibles et une seule réponse négative. L'utilisation des langues étrangères se limite d'après les réponses des participantes à l'aide aux devoirs. Selon les commentaires des apprenantes la langue française est présente dans leur quotidien plus que l'anglais, mais l'usage de la langue reste retreint, la première apprenante a indiqué qu'elle parle parfois en français, « *Parfois on parle en français* » la deuxième apprenantes affirme qu'elle parle avec ses sœurs en français « *Avec ma sœur je parle en français* ».

La troisième apprenantes a nié l'utilisation d'une langue autre que le dialecte libanais dans son quotidien, quant à la quatrième apprenante elle nous a indiqué que l'utilisation des deux langues française et anglaise se limite pour l'aide aux devoirs « *En aidant mes sœurs et frère dans leurs devoirs j'utilise les langues* ».

Thème 3 : Fréquentation des instituts de langues

Dans le tableau suivant nous présenterons le nombre de prise de parole commenté par les apprenantes :

Thèmes	Nombre de prise de parole Apprenante 1	Nombre de prise de parole Apprenante 2	Nombre de prise de parole Apprenante 3	Nombre de prise de parole Apprenante 4	Résultat : Thèmes positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négatif en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
Culture éducative des parents	a.X+2 b.X+2	X-2	X-2	a.X+2 b.X+2	4 positives	2 négatives	

Deux apprenantes sur quatre on évoqué ce thème, les réponses s'avèrent négatives. Les opinions personnelles des participantes quant à ce thème (fréquentation des instituts de langues) ne semblent pas avoir d'importance dans leurs planifications. La première apprenante a déclaré qu'elle souhaite bien suivre des sessions en langue afin d'améliorer son niveau « *Non, pas encore mais je veux bien, pour améliorer mon niveau en langue* ». La deuxième apprenante a ainsi affirmé qu'elle n'a jamais assisté à des formations de langue extrascolaire « *Non mais j'aime bien en suivre* ».

Thème 4 : Culture éducative des parents

D'après les six prises de paroles sur ce thème, on a obtenu quatre réponses positives d'apprenantes ayant des parents parlant une langue étrangère chacun et deux autres négatives. La première apprenante a affirmé que ses parents sont plurilingues ils parlent en plus de l'arabe la langue française et l'anglaise, la quatrième apprenante a indiqué aussi que ses deux parents parlent l'arabe et elle ajoute que son père a une culture éducative française et sa mère parle l'anglais. Quant à la deuxième et la troisième apprenante elles ont affirmé que leurs parents ne parlent aucune langue étrangère.

Thèmes	Nombre de prise de parole Apprenante 1	Nombre de prise de parole Apprenante 2	Nombre de prise de parole Apprenante 3	Nombre de prise de parole Apprenante 4	Résultat : Thème positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négatif en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
Fréquentation des instituts de langues	X-1	X-1				2 négatives	

Nous avons choisi de commenter ce thème car le niveau d'instruction des parents, leurs connaissances en langues étrangères ainsi que leurs attitudes envers ces langues jouent un rôle considérable dans l'apprentissage de leurs enfants. Parce qu'au Liban on peut choisir la deuxième langue de scolarisation soit la langue française soit l'anglaise.

Thème 5 : La langue étrangère dans le quotidien

Dans le tableau suivant nous présenterons le nombre de prise de parole commenté par les apprenantes pour ce thème, nous indiquons aussi la direction de ce thème (positif en cohérence avec les théories du cadre théorique ou bien négatif en contradiction avec les théories).

Nous remarquons que la plupart des apprenantes ont commenté ce thème. La première apprenante a commenté ce thème deux fois, elle a affirmé qu'elle est toujours en contact avec les langues soit en lecture soit sous forme de loisir « *Chanson française et anglaise J'ai un abonnement à la bibliothèque je lis des livres en français et en arabe* » la deuxième apprenante affirme qu'elle est intéressée par la lecture en langue française, en revanche elle affirme qu'elle n'aime pas la langue anglaise « *J'écoute des chansons en français, l'anglais je ne l'aime pas* ».

La troisième apprenante a commenté ce thème une seule fois elle affirme que la langue arabe est plus facile que la langue française et l'anglaise et elle préfère lire en arabe « *L'arabe classique est plus facile que les autres langues Je lis beaucoup des livres en arabes* » L'apprenante 4 a commenté ce thème deux fois elle a affirmé qu'elle aime lire en arabe et en français « *J'aime lire en arabe et en français* ».

Thèmes	Nombre de prise de parole Apprenante 1	Nombre de prise de parole Apprenante 2	Nombre de prise de parole Apprenante 3	Nombre de prise de parole Apprenante 4	Résultat : Thèmes positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négative en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
La langue étrangère dans le quotidien	a.X+1 b.X+2	X01	a.X+2	a.X+2 b.X+2	5 positives		1 neutre

La question, de l'utilisation d'une langue étrangère en famille est en relation avec le thème numéro 2, a pour objectif de savoir si les apprenantes sont intéressées par les langues et si elles essaient de faire progresser leur apprentissage. Parmi les six prises de paroles sur ce thème nous avons obtenu trois réponses positives et une seule négative.

Thème 6 : Difficulté de la langue française

Trois intervenantes ont parlé de ce thème, malgré l'intérêt pour la langue française deux ont affirmé trouver des difficultés dans leur apprentissage en langue française.

Les problèmes affrontés varient entre leur besoin constant d'explication des règles grammaticales et la complexité des modes et des temps verbaux.

La première apprenante a commenté ce thème deux fois elle affirme qu'elle trouve des difficultés en apprenant la grammaire et la conjugaison « *En français je n'aime pas la grammaire et la conjugaison ils sont difficiles* ».

L'apprenante 4 a aussi affirmé que la grammaire de la langue française est difficile « *je n'aime pas la grammaire* ».

Thème 7 : Difficulté de la langue anglaise

Parmi les quatre apprenantes interviewées trois apprenantes trouvent des difficultés en apprenant la langue anglaise. Dans le tableau suivant nous présentons les prises de paroles des apprenantes sur ce thème :

Thèmes	Nombre de prise de parole Apprenante 1	Nombre de prise de parole Apprenante 2	Nombre de prise de parole Apprenante 3	Nombre de prise de parole Apprenante 4	Résultat : Thèmes positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négatif en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
Difficulté de la langue anglaise		X+3 X+3	X+2	X+2 X02	3 positives		1 neutre

La deuxième apprenante a commenté le fait qu'elle n'aime pas la langue anglaise et cela parce qu'elle rencontre des difficultés à la comprendre, elle ajoute que à chaque fois qu'elle demande à l'enseignante de lui expliquer l'enseignante traduit, « *Je n'aime pas la langue anglaise je ne la comprends pas Je demande à l'enseignante de m'expliquer ; elle traduit* »

La troisième apprenante affirme que la langue anglaise est plus facile que la langue française mais comme elle est débutante il est normal de trouver des difficultés « *L'anglais est plus facile mais comme je commence à l'apprendre je le trouve un peu difficile* ».

La quatrième apprenantes affirme aussi que la langue est difficile à apprendre: « *la langue est nouvelle pour nous, on l'a comprends pas, plein de verbe irrégulier, l'oral est difficile* ».

D'après les prises de parole des apprenantes sur ce thème nous remarquons que l'incapacité des apprenantes à comprendre la langue anglaise pourrait justifier leur attitude à son égard.

Thème 8 :L'arabe classique

Deux apprenantes seulement ont commenté ce thème. Les apprenantes affirment l'utilisation restreinte de l'arabe classique en dehors du contexte scolaire.

L'apprenante 3 a affirmé qu'elle entend parler l'arabe classique en regardant les films historiques et dans les livres « *On rencontre la langue arabe dans les filmes historiques et dans les livres* ».

L'apprenante 4 a indiqué qu'on rencontre l'arabe classique dans les livres et elle entend certains touristes parlant l'arabe classique « *Les touristes qui viennent au Liban parlent l'arabe classique.* »

D'après les prises de parole des apprenantes nous constatons que l'utilisation de l'arabe classique dans le quotidien des apprenantes, est très restreinte par rapport au dialecte libanais qui est utilisé à l'oral, alors que l'arabe classique est utilisé sous une forme écrite, ou bien dans des situations précises à la télévision par exemple.

Thème 9 : Psychotypologie

Nous avons posé la question de proximité typologique entre les langues afin de voir si les apprenantes perçoivent cette distance. Les apprenantes ont exprimé une proximité entre la langue française et la langue anglaise. Cette proximité par l'emploi du mot ressemblance.

Toutes les apprenantes interviewées ont abordé ce thème. Les prises de paroles s'avèrent positive avec des intensités différentes, pour la majorité des participantes les deux langues française et anglaise présentent des ressemblances lexicales et des différences phonétiques « flexible » « action » « important ».

La Première apprenante a affirmé que la proximité entre les deux langues et la différence est phonétique « *Il y a des mots qui s'écrivent de la même façon; Différence en prononciation* ».

La deuxième apprenante a aussi commenté la proximité entre les deux langues au niveau orthographique et sémantique de quelques mots et elle ajoute qu'il existe une différence phonétique « *En français et en anglais les mots s'écrivent de la même façon ont le même sens, mais ont les prononce différemment* ».

La troisième apprenante n'a pas pu exprimer ses idées elle nous a donné des exemples pour identifier la ressemblance entre les deux langues comme « *important et flexible* »

Quatrième apprenante « *Ressemblance sémantique exemple: action* ».

PDF Pro Evaluation

Thèmes	Nombre de prise de parole Apprenante 1	Nombre de prise de parole Apprenante 2	Nombre de prise de parole Apprenante 3	Nombre de prise de parole Apprenante 4	Résultat : Thème positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négatif en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
Psychotypologie	X+3	X+3	X+2	X+1	4 positives		

Nous constatons que les apprenantes perçoivent une proximité typologique entre les deux langues française et anglaise, cela repose parfois sur les mêmes arguments.

Les langues perçues comme proches typologiquement de la langue cible, ou bien proche des langues existant dans le répertoire langagier des apprenantes peuvent constituer des sources d'information. Afin de mieux comprendre le recours des apprenantes aux langues existant dans leur répertoire langagier nous allons exposer dans le thème suivant les réponses des apprenantes à ces questions.

Thème 10 : Recours à une langue outil par les apprenantes

Dans notre cas les apprenantes n'ont pas encore maîtrisé la langue anglaise, elles ont un niveau débutant alors que ça fait plus que neuf ans qu'elles apprennent le français et l'arabe. Nous avons posé la question aux apprenantes si elles ont besoin de traduire ou bien d'avoir recours à une langue autre que la langue cible, d'après les réponses obtenues les prises de paroles sur ce thème sont toutes positives avec des intensités plutôt élevées. Deux apprenantes ont affirmé leur recours à une langue autre que la langue cible. La première apprenante a affirmé qu'elle n'utilise pas une langue autre que la langue cible car elle apprend beaucoup du vocabulaire d'après les films qu'elle regarde en langue étrangère « *Je profite du nouveau vocabulaire que j'apprends des films pour l'utiliser en rédaction* ».

La deuxième apprenante a commenté le fait que pendant la rédaction en anglais elle utilise des mots en français « *je réponds parfois en français les mots se ressemblent* ».

La troisième apprenante a aussi affirmé le recours au vocabulaire français pendant la rédaction en anglais « *J'emploie des mots français surtout en production écrite* ».

Quant à la quatrième apprenante bien qu'elle a affirmé qu'elle a besoin que l'enseignante de la langue anglaise traduise toujours, et elle a dit qu'elle ne prend pas le risque d'utiliser une langue autre que la langue cible « *En français non mais en anglais on a besoin de la traduction car cette langue est encore nouvelle pour nous non Je n'aime pas prendre ce risque* ».

Thèmes	Nombre de prise de parole Apprenante 1	Nombre de prise de parole Apprenante 2	Nombre de prise de parole Apprenante 3	Nombre de prise de parole Apprenante 4	Résultat : Thèmes positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négatif en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
Recours à une langue outil par les apprenantes	X+3	X+3	X+3	X-3	3 positives	1 négative	

D'après les prises de paroles des apprenantes sur ce thème, toutes les apprenantes ont manifesté un besoin de leur traduire en arabe les mots anglais par l'enseignante alors qu'elles ont tendance à activé la langue française dans leur production en anglais, sachant que les deux langues français et anglais sont typologiquement proche en comparaison avec l'arabe dialectale et l'arabe classique. Les langues perçues comme proches typologiquement de la langue cible, ou bien des langues existant dans le répertoire langagier des apprenantes peuvent constituer des sources d'information pour les apprenantes.

PDF Pro Evaluation

Synthèse et Positionnement

A travers l'analyse des entretiens nous avons essayé de faire une présentation des représentations des apprenantes du groupe 1 sur leurs pratiques en classe de langue, dans le contexte scolaire et extrascolaire.

L'attitude positive des apprenantes envers l'apprentissage du français se voit justifiée par un stéréotype « langue intéressante pour les filles » et de leur admiration pour la culture française.

L'utilisation des langues étrangères se limite d'après les réponses des participantes à l'aide aux devoirs. D'après les prises de parole des apprenantes nous constatons que l'utilisation de l'arabe classique dans leur quotidien, est très restreinte par rapport au dialecte libanais qui est utilisé à l'oral.

Les apprenantes perçoivent une proximité typologique entre les deux langues française et anglaise au niveau orthographique et sémantique. La plupart d'entre elles ont affirmé le recours à une langue outil (français et arabe) afin de surmonter des difficultés linguistiques en productions écrite et orale, alors que d'autres apprenantes ont ajouté « qu'elles ne prennent pas ce risque ». Dans ce cas une sorte de conflit peut apparaître entre le recours aux connaissances préalables par les apprenantes et la pensée traditionnelle des enseignantes pour lesquelles la règle demeure de communiquer dans la langue à apprendre.

1.8 Entretiens destinés aux apprenantes du groupe 2

Nous présenterons l'analyse globale des thèmes destinés aux apprenantes du (groupe 2). La grille catégorielle thématique synthétisant les réponses obtenues au cours des entretiens avec les apprenantes du (groupe 2) est présentée dans la partie annexe. Cette grille recueille les représentations exprimées par les quatre apprenantes interviewées. La présentation suit l'ordre des thèmes sélectionnés. Les tableaux de prises de paroles individuels de chaque apprenants à part sera présentée dans la partie annexe.

1.8.1 Analyse des thèmes

Thème 1 : préférence de la langue française

Cette question est posée pour observer l'intérêt personnel de chaque apprenante interviewée sur les langues enseignées. Ce thème pourrait jouer un grand rôle dans la réussite des apprenantes et dans la manière dont elles s'engagent dans leur apprentissage. Les neuf prises de paroles sur ce thème ont été positives avec des intensités variables mais plutôt élevées.

Thèmes	Nombre de prise de parole Apprenante 1	Nombre de prise de parole Apprenante 2	Nombre de prise de parole Apprenante 3	Nombre de prise de parole Apprenante 4	Résultat : Thème positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négatif en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
préférence de la langue française	X+2 X+3 X+2	X+2 X+2	X+2 X+3	X+2 X+2	9 positives		

Toutes les apprenantes interviewées préfèrent la langue française, l'intérêt que les apprenantes accordent pour cette langue se distingue d'une apprenante à l'autre.

Nous avons pu relever plusieurs critères liés aux représentations des apprenantes de la langue française. Deux apprenantes parlent du nombre d'année d'apprentissage apprenante « *Je préfère la langue française, je la trouve plus facile que l'anglais. Depuis mon enfance j'apprends la langue française, L'enseignante explique bien. Dès le début j'avais un bon niveau en français et chaque année je progresse de plus en plus* ».

La deuxième apprenante parle de la fréquence d'utilisation du lexique français dans le dialecte libanais « *La langue française est plus facile, on utilise beaucoup de mots français dans notre dialecte "libanais". L'anglais est plus difficile mais j'aime bien l'apprendre* ».

Les deux autres apprenantes (3 et 4) évoquent un aspect social de la langue française en utilisant des mots forts comme « c'est une langue de classe, de luxe, ... ». L'attitude positive des apprenantes envers l'apprentissage du français se voit justifiée par un stéréotype les critères peuvent être liés à des représentations d'ordre esthétique et culturel « *Je préfère la langue française, c'est une langue "classe" et reflète le luxe* ».

La plupart des apprenantes ont dit que leurs connaissances en langue française peuvent leur servir comme une base pour l'apprentissage de l'anglais.

L'apprentissage de la langue française me facilite l'apprentissage de l'anglais, Ainsi je peux devenir trilingue ».

Thème 2 : Utilisation d'une langue étrangère en famille

D'après les résultats de ce thème, l'intensité de prise de parole de l'apprenante numéro 2 était la plus élevée. C'est la seule parmi les apprenantes interviewées qui utilise l'anglais et le français dans son quotidien elle a dit « *Je parle français avec ma sœur aînée et anglais avec ma petite sœur (ma petite sœur apprend français et anglais en même temps)*

Je lis en français et en arabe. J'écoute des chansons en français et en anglais »

Alors que l'utilisation de la langue française par les apprenantes (1,3,4) se réduit aux aides aux devoirs et à l'utilisation du lexique français dans leur langage familial.

« *Parfois la langue française* » « *Parfois avec ma sœur* » « *Je parle avec mes sœurs en français* »

Les chansons, les médias, les jeux d'internet ainsi que d'autres sources de loisir enrichissent sans doute le bagage linguistique et culturel des apprenantes.

Dans le tableau suivant nous présenterons le nombre de prise de parole commenté par les apprenantes pour ce thème, nous indiquons aussi la direction du thème par rapport à notre cadre théorique.

Thèmes	Nombre de prise de parole Apprenante 1	Nombre de prise de parole Apprenante 2	Nombre de prise de parole Apprenante 3	Nombre de prise de parole Apprenante 4	Résultat : Thèmes positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négatif en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
Utilisation d'une langue étrangère en famille	a.X+1	a.X+2 b.X+2 X+2	a.X+1	a.X+2	5 positives		

Le thème « utilisation d'une langue étrangère en famille » a pour but de mettre en évidence la fréquence d'utilisation des langues étrangères par les apprenantes ainsi que leur expérience linguistique extrascolaire.

Les prises de paroles sur ce thème sont extrêmement variées, selon le goût et l'intérêt des apprenantes. Deux apprenantes préfèrent lire, écouter des chansons et regarder des films en langue française. La troisième apprenante trouve que les films en anglais sont beaucoup plus intéressants alors que la quatrième apprenante préfère pratiquer des activités en arabe et en français

Thème 3 : Fréquentation des instituts de langues

A travers ce thème nous avons voulu savoir si les apprenantes bénéficient des aides supplémentaires pour l'acquisition des langues comme les cours de langue extrascolaire, dans le tableau suivant nous présenterons le nombre de prise de parole commenté par les apprenantes, nous indiquons aussi la direction du thème (positif en cohérence avec les théories du cadre théorique ou bien négatif en contradiction avec les théories).

Thèmes	Nombre de prise de parole Apprenante 1	Nombre de prise de parole Apprenante 2	Nombre de prise de parole Apprenante 3	Nombre de prise de parole Apprenante 4	Résultat : Thèmes positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négatif en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
Fréquentation des instituts des langues	X01	X01 X01	X+2 X+2	X01	2 positive		4 neutres

La première apprenante a commenté ce thème une seule fois, elle affirme qu'elle n'a jamais suivie une session de langue en français ou bien en anglais.

La deuxième apprenante a indiqué à son tour qu'elle n'a pas suivie une session de langue, mais elle souhaite bien en suivre en langue anglais « *je veux bien suivre une session de langue en anglais* »

La troisième apprenante nous a informé qu'elle a suivie une session de langue en anglais, et elle ajoute que son niveau en langue est avancé par rapport à l'apprentissage qu'elle reçoive à l'école « *pendant la session de langue anglaise j'ai appris beaucoup de grammaire, et autres notions qu'on n'a pas encore appris cette année* ». La quatrième apprenante affirme qu'elle n'a jamais suivi des sessions en langue, car en français elle a un bon niveau, et elle ajoute qu'elle n'est pas intéressée par la langue anglaise « *Non, en français je n'ai pas besoin et l'anglais je ne l'aime pas* ».

Thème 4 : culture éducative des parents

Les apprenantes qui ont participé à notre enquête sont toutes libanaises, elles ont toutes comme langue maternelle la langue arabe, leurs parents peuvent avoir des cultures éducatives différentes parce qu'au Liban on peut choisir la deuxième langue de scolarisation, soit la langue française soit la langue anglaise. La présence d'un membre dans la famille parlant une langue étrangère pourrait accélérer le processus d'apprentissage en langue. Dans le tableau suivant nous présenterons le nombre de prise de parole commenté par les apprenantes pour ce thème :

Thèmes	Nombre de prise de parole Apprenante 1	Nombre de prise de parole Apprenante 2	Nombre de prise de parole Apprenante 3	Nombre de prise de parole Apprenante 4	Résultat : Thèmes positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négatif en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
culture éducative des parents	a.X+2	a.X+2 b.X+2	a.X+2 b.X+2	X02	5 positives		1 neutre

La première apprenante affirme que ses parents ont une culture éducative française, les deuxième et troisième apprenantes indiquent que leurs pères parlent français et leurs mères anglais. Quant à la quatrième apprenante, affirme à son tour que ses parents ne parlent aucune une langue étrangère. Pour ce thème nous avons obtenue 5 prises de parole positive et une prise de parole neutre. Par cette question nous visons à savoir si les apprenantes sont issues d'un milieu plurilingue (francophone anglophone autres...) favorisant la réussite de l'apprentissage des langues ainsi que la culture éducative des parents pourrait influencer l'apprentissage de leurs enfants. Trois des apprenantes ont des parents qui parlent une langue étrangère.

Thème 5 :L'arabe classique

Trois apprenantes seulement ont commenté ce thème. Les apprenantes affirment l'utilisation restreinte de l'arabe classique en dehors du contexte scolaire.

La deuxième apprenante affirme que l'arabe classique a un statut historique, elle utilise l'arabe classique en classe seulement et par habitude elle préfère parler en arabe dialectale « *L'arabe classique c'est une langue historique On l'utilise en classe, Je préfère utiliser le dialecte, il est plus facile j'ai l'habitude de le parler* ».

Selon la troisième apprenante l'arabe classique est utilisé à l'écrit dans certains films et parlé par les touristes qui viennent au Liban « *On rencontre l'arabe classique dans les films historiques, Le sous titrage. Les touristes* » La quatrième apprenante affirme aussi que l'arabe classique est utilisé dans des situations précises à la télévision, et elle ajoute qu'elle parle bien la langue « *L'arabe classique en classe, dans les films historiques; Je l'utilise facilement* ».

Thèmes	Nombre de prise de parole Apprenante 1	Nombre de prise de parole Apprenante 2	Nombre de prise de parole Apprenante 3	Nombre de prise de parole Apprenante 4	Résultat : Thèmes positive en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négative en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
L'arabe classique		X01 X+1	X01	X01 X+2	2 positives		3 neutres

D'après les prises de parole des apprenantes nous constatons que l'utilisation de l'arabe classique dans le quotidien des apprenantes, est très restreinte par rapport au dialecte libanais qui est utilisé à l'oral, alors que l'arabe classique est utilisé sous une forme écrite, ou bien dans des situations précises à la télévision par exemple ou bien par des touristes qui ont appris à parler en arabe classique.

Thème 6 : psychotypologie

Ce thème est l'un des thèmes le plus important nous avons demandé aux apprenantes si elles trouvent une proximité typologique entre les langues déjà apprises.

Les prises de parole des apprenantes sont toutes positives les apprenantes ont pu cerner des points de ressemblances lexicales et phonétiques.

La première apprenante n'a pas pu exprimer ses idées elle nous a donné des exemples pour identifier la ressemblance entre les deux langues comme « *village* », l'apprenante ajoute que ses connaissances antérieurs en langue arabe en langue française lui ont facilitée la compréhension de l'anglais « *la langue française facilite l'apprentissage de l'anglais* » ses « *l'école francophone m'a facilité l'apprentissage de l'anglais* ».

La deuxième apprenantes « *En écoutant les anglophones je remarque des ressemblances «entre les deux langues* ».

La quatrième apprenante a affirmé que la proximité entre les deux langues et la différence est phonétique « *Il y a des ressemblances, La différence est surtout dans la prononciation* ».

Thèmes	Nombre de prise de parole Apprenante 1	Nombre de prise de parole Apprenante 2	Nombre de prise de parole Apprenante 3	Nombre de prise de parole Apprenante 4	Résultat : Thèmes positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négatif en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
Psychotypologie	X+2	X+2	X+3	X+3	4 positives		

Nous constatons que les apprenantes perçoivent une proximité typologique entre les deux langues française et anglaise, cela repose parfois sur les mêmes arguments, les langues perçues comme proches typologiquement de la langue cible, ou bien proches des langues existant dans le répertoire langagier des apprenantes peuvent constituer des sources d'information. Afin de mieux comprendre le recours des apprenantes aux langues existant dans leur répertoire langagier nous allons exposer dans le thème suivant les réponses des apprenantes à ces questions.

Thème 7 : Langue outil des apprenantes

Ce thème a été évoqué pour viser si les apprenantes utilisent une langue autre que la langue cible pendant leur production. Dans notre cas les apprenantes n'ont pas encore maîtrisé la langue anglaise, elles ont un niveau débutant alors que ça fait plus que neuf ans qu'elles apprennent le français et l'arabe, d'après les réponses obtenues les prises de paroles sur ce thème sont différentes. Deux des participantes utilisent des mots d'une autre langue pour remplacer des mots qu'elles ne connaissent pas dans la langue cible.

Pour ce thème on a deux avis différents : des apprenantes qui ont peur d'utiliser des mots d'une langue autre que la langue cible : « *je ne prends pas ce risque* » « *L'enseignante n'accepte pas* »

Et des apprenantes « courageuses » qui se servent de la langue française pour remplir une incompréhension lexicale et sémantique en anglais. C'est le cas de la troisième apprenante « *Si je ne trouve pas un mot en anglais j'utilise son équivalent en français J'aime lire en anglais il ya des mots que je n'arrive pas à les prononcer; je rédige mal et je m'exprime mal* »

La deuxième participante dit que lorsqu'elle n'arrive pas à rédiger un texte en anglais elle le rédige d'abord en français puis elle le traduit en la langue cible. Ainsi les apprenantes ont recours à la langue française non pas seulement pour une insuffisance lexicale mais aussi bien pour exprimer leur pensée.

La quatrième apprenante affirme qu'elle a toujours besoin que l'enseignante traduise en arabe et en production elle se sert du lexique français pour remplacer les mots qui lui échappent « *En anglais si elle ne traduit pas je ne comprends rien En français j'ai besoin de la traduction .En rédaction J'utilise parfois des mots en français je les mets entre parenthèses* ».

Thèmes	Nombre de prise de parole Apprenante 1	Nombre de prise de parole Apprenante 2	Nombre de prise de parole Apprenante 3	Nombre de prise de parole Apprenante 4	Résultat : Thèmes positif en cohérence avec les théories	Résultat : Thème négatif en contradiction avec les théories	Résultat : Thème neutre
Langue outil des apprenantes		X02	X+2	X+3	2 positives		1 neutre

Les apprenantes ont affirmé que seule l'enseignante de la langue anglaise utilise une langue « outil » en classe. Le choix de cette langue dépend de plusieurs facteurs. Le plus important est l'utilisation d'une langue connue à la fois par l'enseignante et les apprenantes.

La plupart des apprenantes préfèrent l'arabe dialectal comme « langue outil » leurs opinions sont bien marquées par des prises de paroles positives et des intensités élevées.

PDF Pro Evaluation

Synthèse et Positionnement

A travers l'analyse des entretiens nous avons essayé de présenter les représentations des apprenantes du groupe 2 sur leurs pratiques en classe de langue, dans le contexte scolaire et extrascolaire.

Toutes les apprenantes interviewées préfèrent la langue française, l'intérêt que les apprenantes accordent pour cette langue se distingue d'une apprenante à l'autre.

Les prises de paroles sur le thème de l'utilisation des langues étrangères en famille sont extrêmement variées, selon le goût et l'intérêt des apprenantes.

A propos du statut de l'arabe classique, les apprenantes affirment que l'utilisation de l'arabe classique dans leur quotidien, est très restreinte par rapport au dialecte libanais qui est utilisé à l'oral.

Les prises de parole des apprenantes à propos de la langue anglaise montrent le besoin de l'utilisation d'une langue outil, dans notre cas les apprenantes n'ont pas encore maîtrisé la langue anglaise, elles ont un niveau débutant c'est la raison pour laquelle elles ont recours à une langue autre que la langue cible pendant leur production orale et écrite.

1.9 Comparaison globale des deux groupes d'apprenant

Dans les sections précédentes nous avons présenté, les caractéristiques, les particularités et les représentations des apprenantes des deux écoles concernées par notre étude. Dans cette section, nous procédons à l'axe horizontal de notre analyse, c'est-à-dire à la comparaison globale des deux groupes d'apprenantes, dans l'objectif d'indiquer leurs différences et leurs points communs.

Les résultats de cet axe seront présentés en se basant sur les mêmes thèmes que notre axe vertical.

Les tendances presque communes, peu observées dans l'analyse globale comprennent principalement les observations suivantes :

1.9.1 Les tendances presque communes aux deux groupes

Thème 1 : Préférence de la langue française

Le but de ce thème est d'observer l'intérêt personnel de chaque apprenante interviewée sur les langues enseignées. Toutes les apprenantes interviewées préfèrent la langue française, mais l'intérêt qu'elles lui accordent se distingue d'une apprenante à l'autre.

Leur attitude positive envers l'apprentissage du français se voit justifiée par un stéréotype, les critères peuvent être liés à des représentations d'ordres esthétique et culturel. La plupart des apprenantes ont dit que leurs connaissances en langue française peuvent leur servir de base pour l'apprentissage de l'anglais.

Ce thème pourrait jouer un grand rôle dans la réussite des apprenantes et dans la manière dont elles s'engagent dans leur apprentissage.

Thème 8 :L'arabe classique

D'après les prises de parole des apprenantes nous constatons que l'utilisation de l'arabe classique dans leur quotidien est très restreinte par rapport au dialecte libanais est utilisé à l'oral, tandis que l'arabe classique est utilisé sous une forme écrite, ou bien dans des situations précises, à la télévision par exemple.

Thème 6 : psychotypologie

Nous constatons que les apprenantes des deux groupes perçoivent une proximité typologique entre les langues française et anglaise, cela repose parfois sur les mêmes arguments.

Thème 7 : la Langue outils

D'après les prises de paroles des apprenantes sur ce thème, la plupart des apprenantes des deux groupes ont manifesté un besoin de se faire traduire en arabe les mots anglais par l'enseignante.

Alors qu'elles ont tendance à activer la langue française dans leur production en anglais, sachant que les langues française et anglaise sont typologiquement proches en comparaison de l'arabe dialectal et de l'arabe classique. Les langues perçues comme typologiquement proches de la langue cible ou de langues qui existent dans leur répertoire langagier peuvent constituer pour les apprenantes des sources d'information. Le choix de cette langue dépend de plusieurs facteurs. Le plus important est l'utilisation d'une langue connue à la fois par l'enseignante et les apprenantes. La plupart des apprenantes préfèrent l'arabe dialectal comme « langue outil ». D'après les résultats des entretiens destinés aux apprenantes nous avons obtenues des particularités propre à chaque groupe d'apprenantes nous distinguons les thèmes suivants :

1.9.2 Les particularités attribuées à chaque groupe d'étudiant

Thème 2 : Utilisation d'une langue étrangère en famille

Cette question a pour but de mettre en évidence la fréquence d'utilisation des langues étrangères par les apprenantes ainsi que leur expérience linguistique extrascolaire. Les apprenantes du groupe 1 ont montré une présence restreinte d'une langue étrangère dans un cadre extrascolaire, seule la langue française est utilisée en familles, et son utilisation se limite à l'aide aux devoirs. Quant aux apprenantes du groupe 2 (l'école publique), deux d'entre elles préfèrent lire, écouter des chansons et regarder des films en langue française. La troisième apprenante trouve que les films en anglais sont beaucoup plus intéressants, alors que la quatrième apprenante préfère pratiquer des activités en arabe et en français.

Thème 4 : culture éducative des parents

D'après les commentaires des apprenantes des deux groupes 1 et 2 nous remarquons que leurs parents ont des cultures éducatives différentes parce qu'au Liban chacun peut choisir la deuxième langue de scolarisation, soit la langue française, soit l'anglaise.

Conclusion

De ce que nous venons de présenter nous retenons donc deux points de vue différents : celui d'enseignantes qui tolèrent la présence d'une langue outil en classe et celui d'autres qui la considèrent comme un élément perturbateur qui empêche les apprenantes de progresser dans leurs apprentissages.

La gestion de l'enseignement dépend donc du profil de l'enseignant même, certains refusent l'emploi des langues étrangères, alors que d'autres la tolèrent et s'appuient sur elles pour construire un tremplin vers un autre apprentissage.

Les propos des apprenantes montrent qu'elles perçoivent les relations entre la langue cible et les langues déjà acquises. Les représentations mentales dont parlent les apprenantes jouent un rôle essentiel dans tout le processus d'apprentissage et leur prise en compte constitue une base pour de nouvelles connaissances.

Donc, en minimisant ces spécificités par certaines enseignantes, l'apprenante se sent alors « privée de la communication » comme l'a indiqué l'enseignante de la langue française du groupe 2, dans ce cas l'apprenant préfère se montrer comme un apprenant passif pour sauver sa face, de peur de commettre des fautes dans la langue qui ne la maîtrise pas bien.

Une sorte de conflit peut ainsi apparaître entre le recours aux connaissances préalables par les apprenantes et la pensée traditionnelle des enseignantes pour lesquelles la règle demeure de communiquer dans la langue à apprendre.

Cela montre alors que les enseignantes restent « maîtres » du jeu, et c'est à elles seules d'accepter ou non la présence d'une autre langue que la langue cible. Un deuxième point de vue que révèlent les thèmes abordés est celui des participantes qui tolèrent la présence d'une langue outil en classe et considèrent que la langue outil constitue un facteur important d'orientation méthodologique, mais qu'elle est généralement utilisée pour des réflexions métalinguistiques et pour la traduction. L'utilisation de l'arabe dialectal se montre fréquente lorsque l'objectif de l'enseignement porte plutôt sur l'explication et la clarification de la part des enseignantes et l'expression des idées par les apprenantes.

Cette langue est partagée par les participantes, et elle est surtout connue par l'enseignante. De plus les enseignantes des langues affirment que les apprenantes n'ont pas un bon niveau en langue, cela explique, en quelque sorte, le choix de l'arabe dialectal comme langue outil.

Dans ce chapitre nous avons essayé de faire une présentation des représentations des apprenantes et des enseignantes sur leurs pratiques en classe de langue.

Notre recherche fait apparaître des exemples importants et très particuliers dans les classes de langues, les enseignants réagissent de différente manière : certains refusent la possibilité de recourir à une autre langue que celle de la classe, ce qui risque d'avoir pour effet d'entraîner l'apprenant vers l'abandon de la participation.

Ces enseignants considèrent la (langue outil) comme un élément perturbateur, un obstacle à l'appropriation de la langue cible c'est le cas des enseignantes de la langue française.

Dans d'autres cas la communication fonctionne en langue étrangère, l'usage de la langue outil sera très largement toléré, c'est l'exemple des enseignantes de la langue anglaise dans ce cas la place et le rôle de la langue première constitue un facteur important d'orientation méthodologique la règle demeure de communiquer non seulement dans la langue cible mais d'alterner une ou plusieurs langues si nécessaire.

Un autre cas qui se présente est celui de la langue arabe classique, la langue enseignée est majoritairement partagée par l'ensemble des apprenantes et par l'enseignante, la langue outil sera permise pour des interventions métalinguistiques ainsi que pour des explications d'ordre grammatical ou des connaissances enrichissantes afin de faire prendre conscience de rapprochements possibles.

Plusieurs problèmes exposés tout au long de ce chapitre montrent comment l'enseignement des langues dans ces classes n'atteint pas les bonnes fins souhaitées.

Il nous paraît clair que les apprenantes n'ont pas un bon niveau en langue, arrivées en classe d'EB7, elles ne peuvent pas s'exprimer facilement en langues (comme le souligne les enseignantes), mais ce qui est évident qu'une grande majorité des apprenantes aiment les langues apprises. Pendant l'enseignement, chaque langue apprise est considérée comme une langue à part, n'interagissent pas avec les autres disciplines.

Il est temps de nous interroger sur le rôle que joue l'enseignant dans cette opération et la formation que devrait suivre tout enseignant face aux nouvelles approches et méthodologies d'enseignement.

Un nouveau système doit être mis en place pour remédier les difficultés linguistiques qui cumulent depuis des années chez les apprenantes.

Le rôle de l'enseignant est d'organiser son travail, de sorte de s'adapter aux besoins des apprenantes et leur aider à prendre conscience de leur apprentissage.

Le problème de certaines apprenantes réside parfois dans leur incapacité à produire des phrases entières en langue étrangère.

A propos de l'usage de la langue maternelle des apprenantes, nous trouvons qu'il est indispensable d'y recourir pour pallier des difficultés des langues étrangères et améliorer l'apprentissage, à l'opposé de la conception qui considère le recours à une langue outil comme « un tabou », nous

pensons que l'enseignement des langues aura toujours besoin dans certains cas de prendre la L1 ou la L2 des apprenantes comme une langue de référence.

En ce qui concerne la langue française la plupart des apprenantes aiment la langue française, les représentations concernant la langue diffèrent d'une apprenante à une autre, certaines apprenantes l'utilisent dans leur quotidien alors que d'autres non. La langue anglaise est la L3 des apprenantes, les apprenantes affirment des difficultés à l'apprendre puisqu'elles sont au début de leur apprentissage. Elles ont toutes affirmé une proximité typologique entre la langue française et l'anglaise.

La plupart des apprenantes ont dit qu'elles se servent d'une langue outil (français et arabe) afin de surmonter des difficultés linguistiques en productions écrites et orales, certaines ont ajouté qu'elles ne prennent pas ce risque.

Les trois langues constituant le répertoire langagier par les apprenantes, ne présentent pas le même statut et ne sont pas maîtrisées au même niveau par les apprenantes. Les deux langues française et anglaise sont en cours d'appropriation et peuvent être jugées typologiquement proches en ce qui concerne l'ordre des mots à l'écrit (SVO) et le lexique (mots apparentés), et ressenties comme telles par l'apprenante. Dans ce cas on peut supposer que, comme la L1 des apprenantes est très éloignée de l'anglais, le français L2 jouera un rôle, éventuellement facilitateur, dans son acquisition de l'anglais. Au cours de notre enquête nous avons noté chez nos participantes une tendance à emprunter des mots du français L2. Le recours à cette dernière est fréquent mais variable d'un apprenant à un autre, elles avaient le choix entre la L1 et la L2.

Ce que nous essayons de voir ici est à quel point les langues perçues comme proches typologiquement de la langue cible, peuvent constituer une source d'informations pour les apprenantes.

Pour mieux comprendre l'apprentissage des langues dans ces contextes, nous avons choisi d'entrer dans la salle de cours pour cerner de près les situations d'apprentissage des langues. Dans les pages qui suivent nous allons analyser les pratiques des enseignants et des apprenantes, notre but serait de relever les stratégies explicatives et discursives dont l'enseignant dispose afin de voir si elles permettent d'améliorer les connaissances discursives des apprenantes et de discerner les motivations qui poussent l'apprenante à changer le code et les différentes fonctions de l'alternance dans son discours. Nous allons montrer quels sont **les processus cognitifs** qui entrent en jeu lors de l'apprentissage de l'anglais L3, ainsi que **les facteurs** qui conditionnent l'activation des langues

connues par les apprenantes et à quel **niveau linguistique** se réalise le plus fréquemment l'activation partielle de la langue autre langue que la langue cible.

PDF Pro Evaluation

Chapitre 2 : Analyse des observations

Dans ce chapitre nous examinerons l'activation d'une ou de plusieurs langues apprises par les apprenantes, pendant leur production en langue cible. Notre étude conduite dans deux établissements scolaires au Liban auprès des apprenantes des classes d'EB7, possédant un répertoire langagier plurilingue et ayant appris la langue arabe comme L1 et la langue française comme L2. Les données de l'analyse ont déjà été exposées dans la partie méthodologie

Nos apprenantes ont déjà eu l'expérience de l'apprentissage d'une L2 et elles possèdent une certaine quantité de moyens formels. Elles peuvent ainsi s'appuyer sur cette dernière si elles perçoivent des similitudes avec leur L3.

L'anglais L3 et le français L2 des apprenantes sont des langues indo-européennes qui partagent en effet des caractéristiques structurales et lexicales. Comme le rappelle Dewaele (1998), l'anglais est une langue germanique en termes de structure grammaticale de base, mais en termes de lexique il peut aussi être considéré comme une langue romane.

Dans les séances de conversations des langues que nous avons observées, nous tenterons de voir la nature du contrat didactique mis en place, le nombre des échanges effectués par les apprenantes, cela nous permettra de concevoir le degré d'encouragement et de motivation des apprenants ainsi que la nature des expressions des apprenantes.

A travers le rôle des enseignantes qui consiste à guider la conversation et réparer les énoncés fautifs, nous allons montrer quels sont **les processus cognitifs** qui entrent en jeu lors de l'apprentissage de l'anglais L3. Ainsi que **les facteurs** qui conditionnent l'activation des langues connues par les apprenantes et à quel **niveau linguistique** se réalise le plus fréquemment l'activation partielle de la langue autre langue que la langue cible.

Les modèles psycholinguistiques du plurilinguisme ouvrent la voie vers l'analyse de la compétence plurilingue non seulement au niveau de l'actualisation de la compétence langagière dans les activités de communication mais aussi au niveau des processus cognitifs qui permettent de gérer les langues lors de l'apprentissage et de leur usage.

Dans notre cas nous vérifierons la validité du modèle de Williams et Hammarberg selon lequel la langue qui sera activée pendant l'apprentissage de l'anglais L3 correspond aux facteurs suivant : (la

compétence des apprenantes dans la langue déjà acquise, l'utilisation récente de la langue, la proximité typologique perçue entre la langue déjà acquise).

Point de départ

Pendant l'acquisition d'une L3 (Williams et Hammarberg, 1993 ; 1998) et (Hammarberg 2001 ; 2006) distinguent deux types de fonction des L2. La langue au cours du processus peut jouer, soit *un rôle instrumental* en vue de gérer la situation communicative soit *un rôle fournisseur*, c'est-à-dire offrant un matériau langagier pour la production orale en L3.

Nous avons présentée dans notre cadre théorique les hypothèses élaborées par Williams et Hammarberg. Dans cette optique nous rappelons les hypothèses principales de notre étude s'énoncent comme suit : pendant l'apprentissage des langues L2 et L3 etc..., quel rôle remplissent les langues déjà présentes dans le répertoire langagier des apprenantes. Quelle langue remplit une fonction instrumentale et quelle langue joue un rôle de fournisseur ?

2.1 La méthode et les modèles d'analyse choisis

Notre analyse est inspirée du modèle Williams et Hammarberg. Nous avons opté pour l'emploi du continuum du mode langagier de Grosjean dont l'idée principale est que toutes les langues du locuteur se révèlent susceptibles d'être activées lors du processus langagier combiné avec le modèle plurilingue de Williams et Hammarberg.

2.1.1 Le modèle d'analyse de Williams et Hammarberg

Le modèle d'analyse de Williams et Hammarberg est pertinent pour notre travail pour plusieurs raisons. Non seulement, il rend possible une analyse détaillée des activations d'une autre langue que celle attendue, intégrant à la fois dimensions acquisitionnelle et communicationnelle du discours sans les opposer. Mais il résulte de critères fonctionnels, en d'autres termes, il mobilise la fonction pragmatique de ces activations, et non formels, comme par exemple, la position de l'alternance dans l'énoncé (Bono 2008 : 218). En plus, ce modèle figure parmi les mieux connus pour rendre compte du phénomène de l'activation d'une autre langue que celle prévue chez les apprenants plurilingues (voire les recherches de Trévisiol, 2006, Lindqvist 2006, Bono, 2008.).

Modèle d'analyse :

La première catégorie EDIT comporte les changements de langue qui constituent des éléments additionnels dans le but de réparer une faute ou favoriser l'interaction.

La deuxième META recouvre les remarques métalangagières se divise en deux sous-catégories :

-META COMMENT comprend les commentaires sur la situation communicative ou sur le texte lui-même.

-META FRAME constitue les marqueurs de sollicitation explicites, et sont généralement sous la forme d'une question.

-La troisième catégorie INSERT se divise en trois sous-catégories et comprend des éléments qui appartiennent au contenu propre de la conversation, afin de solliciter l'aide de l'interlocuteur, soit d'une manière explicite (INSERT EXPLICIT ELICIT) l'alternance est suivie par un META FRAME, soit d'une manière implicite (INSERT IMPLICIT ELICIT) à travers une intonation montante.

(INSERT NON- ELICIT) qui regroupe les cas classiques d'activation d'une autre langue qui ne sont pas accompagnées d'un cadre ou d'une intonation montante.

-(INSERT NON-VERBALE) cette catégorie est propre au comportement de l'enseignant. Le modèle de Williams et Hammarberg ne rend néanmoins pas compte de l'interaction. L'analyse porte sur la seule production de l'apprenant. Pourtant, le corpus se compose, en réalité, de conversations. Le comportement langagier de l'interlocuteur se trouve exclu de l'analyse. Mais après l'examen de notre corpus nous avons trouvé que le comportement langagier des enseignants est très intéressant, et joue dans certain cas un rôle important dans la nature de l'activation des apprenantes, surtout lorsque les enseignantes optent pour un comportement non verbale. . Toutefois, l'activation d'une autre langue que celle prévue de la part aussi de l'enseignant, s'avère déterminante. En effet, son comportement langagier ainsi que son attitude vis-à-vis de l'alternance peuvent influencer les pratiques langagières des apprenants (Causa, 2002 cité par Bono 2008 :228). C'est pourquoi nous avons choisi d'ajouter une catégorie d'activation (INSERT NON-VERBALE).

- (WIPP) les alternances au sein de cette catégorie contiennent en principe les mots grammaticaux comme les prépositions, les conjonctions ou les pronoms.

Nous avons opté d'exclure cette catégorie car après l'examen de notre corpus nous avons constaté que les éléments WIPP n'apparaissent pas dans les activations des participantes.

Statut des langues

Avant de commencer par la présentation des catégories d'analyses nous trouvons nécessaire de rappeler la bibliographie langagière des apprenantes. Ces informations sont recueillies d'après l'analyse des entretiens dans la partie précédente. La présentation de la bibliographie langagière des

apprenantes va nous aider à bien situer les apprenantes par rapport à leur niveau en langue, et de bien préciser le statut des langues cela peut jouer un rôle dans des langues. Selon Williams et Hammarberg, l'attribution au rôle de fournisseur résulterait de l'interaction entre 4 facteurs : la compétence, la typologie, l'emploi récent de la langue, et le statut en tant que L2.

2.1.2 Biographie langagière des apprenantes

D'après les entretiens, nous retenons que le répertoire langagier des apprenantes contient plusieurs langues :

La langue arabe, qui est sous une forme de diglossie (le parlé libanais et l'arabe classique), les apprenantes ont comme langue maternelle le parlé libanais, et elles ont appris à l'école l'arabe classique qui est la langue nationale et officielle au Liban et qui est utilisée par les apprenantes sous sa forme écrite seulement, les apprenantes ont commencé à apprendre l'arabe classique à partir de la maternelle sous forme de chanson, la langue arabe est aussi la langue d'enseignement de l'Histoire et de la géographie. Les apprenantes ont commencé à apprendre langue française depuis la maternelle et c'est la langue d'enseignement des maths et des sciences. La langue anglaise est la langue la plus récente parmi les langues déjà présentes dans le répertoire langagier des apprenantes. Ce qui nous concerne c'est de mettre en relief le processus d'activation partielle d'une langue autre que la langue cible lors de l'apprentissage les langues française et anglaise. Pour cela nous allons nous limiter aux langues qui jouent un rôle dans ce processus. Au cours des productions langagières des apprenantes, nous avons bien remarqué que les apprenantes n'ont pas eu recours à l'arabe classique, un fait que les apprenantes l'ont bien affirmé lors des entretiens.

Dans le tableau ci-dessous nous présenterons les statuts des langues connues par nos apprenantes.

	Arabe (le parlé libanais)	Français	Anglais
COMPETENCE	Niveau natif	Niveau moyen Bas que L1	Niveau débutant
TYPOLOGIE	Moins proche de (L2 et L3)	Proche de L3	Proche de la L2
EMPLOI RECENT	Emploi régulier	Emploi occasionnel	Emploi occasionnel
STATUT	Langue maternelle	L2	L3

Tableau. Facteur intervenant dans le rôle des langues activées

Les deux langues française et anglaise sont en cours d'appropriation et peuvent être jugées typologiquement proches, en ce qui concerne l'ordre des mots à l'écrit (SVO) et le lexique (mots apparentés), et ressenties comme telles par l'apprenante. Dans ce cas on peut supposer que, comme

la L1 des apprenantes est très éloignée de l'anglais, le français L2 jouera un rôle, éventuellement facilitateur, dans son acquisition de l'anglais. Au cours de notre enquête à travers les entretiens nous avons noté chez nos participantes une tendance à emprunter des mots du français L2. L'appelle à cette dernière est fréquent mais variable d'une apprenante à une autre, elles avaient le choix entre la L1 et la L2.

2.2 Les indices d'activation d'une autre langue que la langue cible du groupe 1.

Nous présenterons les séquences d'analyse du groupe 1 des apprenantes, nous commençons par la répartition des occurrences dans les différentes catégories d'activation d'une autre langue que la langue cible l'anglais L3, en mesurant l'ampleur de l'activation d'une autre langue que celle attendue par catégorie chez les apprenantes. Nous envisagerons alors les catégories d'alternance par la suite nous procéderons à une analyse plus détaillée. On présentera les langues utilisées dans le corpus. Puis, nous présenterons le rôle de chacune des deux langues employées par les apprenantes : instrumental ou fournisseur (voir annexe 5.1).

2.2.1 Analyses des catégories d'activation d'une autre langue que la langue cible du groupe 1 (anglais L3)

Nous allons analyser l'activation des langues en se basant sur les différentes catégories d'analyses inspirées du modèle présentés par Williams et Hammarberg EDIT, META et INSERT, par le biais d'une analyse approfondie des indices de l'activation d'une autre langue que la langue cible dans ce cas là l'anglais L3, en les divisant dans les sous-catégories, META COMMENT, META FRAME et INSERT EXPLICIT- ELICIT, INSERT IMPLICIT – ELICIT et INSERT - NON ELICIT.

Nous allons analyser chaque catégorie d'activation séparément dans le but de parvenir à identifier les langues activées. Afin de fournir une perspective plus claire des phénomènes d'activation observés pour chaque catégorie établie, l'analyse ci-dessous sera suivie de séquences interactionnelles, de longueur variable, celles-ci serviront à illustrer nos résultats.

2.2.1.1 Les principales catégories d'activation

Les catégories d'analyses

A. La catégorie EDIT

Dans cette catégorie nous avons remarqué que les indices de l'activation d'une langue autre que la langue cible, sont en arabe L1. Donc le recours de l'apprenante à une autre langue autre que la langue cible peut avoir plusieurs fonctions, structuration de son discours, justification, ou bien négociation des termes.

Exemples 1

Dans l'extrait suivant, l'activation de l'arabe L1 de l'apprenante s'explique par le fait qu'elle a besoin de souligner son statut d'apprenant.

1 P: last time we discussed a lot of things didntly didntly?

We talked about sports we talked about the benefits of sports and we took all the vocabs remember all the words ok do you still have all the word do you still have them? Could you please write to other here so that we can use them? Harry up when I'm checking your friends yes yes write them

2 A: /شو عم تكتبي؟ qu'est ce que vous écrivez?

3 P: these are the words we wrote them last time remember when we discussed the important of sports and we talked about the benefits of sports and we wrote certain words which are going to be used in our writing.

Cet énoncé se trouve au début de la séance dans les premiers tours de parole. L'apprenante demande en arabe « qu'est ce que vous écrivez » ? Elle veut comprendre ce que l'enseignante a écrit au tableau. Pour cela elle demande plus de clarification en utilisant sa L1 alors que l'enseignante utilise toujours la L3.

Exemple 2

Dans le deuxième exemple l'apprenante se sent perdue dans la conversation, elle n'arrive plus à suivre surtout que l'enseignante parle en langue anglaise, ce qui rend la tâche difficile à l'apprenante, alors elle demande à l'enseignante de parler en arabe.

P: our lesson talk about the +++?

4 As: sports

5 P: so last time we have a discussion ++

6 A: yes

7 P: and were actually talked about the benefits of sports++ what are the benefits of sports?

8 A1: INAUDIBLE بالعربي **en arabe**

9 P: بالعربي هياني عم بحكي بالعربي **en arabe voilà je suis entrain de parler en arabe**

10 A2: it increase the ++circulation in our body

11 P: REPEAT

12 A3: it increase the circulation in our body

17 P: is it important to increase the blood circulation of the body?

18 As: yes yes

19 P: تسرع الدورة الدموية **accélère la circulation sanguine**

Nous remarquons que l'apprenante sollicite une aide en langue arabe en demandant à l'enseignante de parler en arabe, afin de se situer dans la conversation. L'enseignante répond qu'elle est entrain de parler en arabe et continue l'explication en anglais en changeant la tournure, cette fois-ci sous forme de question, l'apprenante ne comprend toujours pas alors l'enseignante n'avait plus le choix, elle traduit en arabe تسرع الدورة الدموية **accélère la circulation sanguine**.

Exemple 3

Dans le troisième exemple, l'apprenante demande encore une fois à l'enseignante de parler en arabe, l'enseignante demande la raison pour laquelle l'apprenante voulait que l'explication soit en arabe, l'apprenante répond qu'elle ne comprend pas.

43 P: it increases or improves ++That means it makes it better

44 A: better

45 P: لحظة لحظة لحظة waitwaitwait

46 A: بالعربي **en arabe**

47 P: مين اللي بدا عربي؟ ليه؟ **qui veut en arabe? Pourquoi?**

48 A: ما عم بفهم **je ne comprends pas**

49 A: بيسرع الدورة الدموية **il renforce la circulation sanguine**

50 P: we discussed them

Dans ce cas l'apprenante négocie le contrat de l'activité linguistique en demandant le changement du code linguistique de la conversation. L'enseignante continue à parler en anglais en affirmant que ces termes ont été déjà discutés avant.

Exemple 4

Dans l'exemple qui suit les deux catégories EDIT et Meta comment sont activées simultanément, l'apprenante souhaite participer mais elle n'arrive pas à s'exprimer en anglais pour cela elle demande à l'enseignante si elle peut parler en arabe afin d'exprimer ses idées et de pouvoir répondre à la question de l'enseignante, elle lui pose la question *est ce que je peux dire en arabe ?*

102 A: فيي قول بالعربي؟ **je peux dire en arabe?**

103 P: يلا **vas-y**

104 A: miss نحنا لما نركض الدورة الدموية **lorsqu'on court la circulation sanguine**

105 P: tab we said this we said this ++when we run this increases or improves+... our blood circulation this increases the +...?

En premier lieu l'apprenante essaie de structurer la conversation en attirant l'attention de l'enseignante qu'elle connaît la réponse, en second lieu elle essaie de prendre la permission d'activer une langue autre que l'anglais. Elle choisit de parler en arabe c'est la langue connue par tous les participants l'enseignante et les apprenantes.

B. Meta Comment

Dans la sous-catégorie META COMMENT, nous avons classé les verbalisations des apprenantes destinées à commenter leur production. Les commentaires d'ordre métalinguistique s'avèrent en langue arabe, l'arabe L1 apparaît ici comme la langue véhiculant la réflexion métalinguistique des apprenantes, ce qui vérifie notre hypothèse d'après laquelle la L1 de l'apprenant joue un rôle instrumental dans la production orale en L3.

Exemple 1

-Dans l'exemple qui suit, nous rencontrons des activations d'autres langues que la langue cible selon deux catégories différentes méta comment et insert non-Elicit, dans ce paragraphe nous allons commenter la prise de parole liée à la sous catégorie méta comment et dans les paragraphes suivants nous allons commenter les prises de paroles liées à la catégorie Insert, nous avons trouvé utile de présenter l'exemple en entier afin de bien illustrer le déroulement de la conversation.

28 P: excellent so what is the meaning of strengthen it strengthens the immunity where is my immunity?
29: inaudible
30 P: so IT strengthens *بتحطي "s" لان عندي* **tu ajoutes un "s" parce que c'est "it"**
it strengthens the immunity system
31 As: *بقوي* inaudible
31 As: *بقوي* inaudible
32 P: SHHHHH
33 A: **il renforce** *بقوي* système immunitaire
34 A2: *بقوي جهاز المناعة* **il renforce le système immunitaire**
35 P: so
36 A:
37 P: *so so we didn't get sick*
38 A3: *يعني ما بيصير معنا امراض* / **c'est à dire on ne tombe pas malade**
39 P: *It prevents where is it it prevents injury so we go restart this let restart this so first of all yours friends said that it actually increases*
40 A: *increases the blood circulation*

Dans la prise de parole 38 l'apprenante A3 active l'arabe sa L1 afin d'effectuer un commentaire qui concerne la production de l'enseignante, et de l'apprenante A2, de cette façon l'apprenante

formule un commentaire touchant la forme de sa production. Elle fait référence aux énoncés précédentes en ajoutant une information. Par son commentaire l'apprenante essaie aussi de confirmer qu'elle a compris le sens de l'information véhiculé par l'enseignante.

Exemple 2

Dans l'exemple suivant nous avons remarqué que les activations d'une autre langue que la langue cible selon la catégorie meta comment coïncident souvent après plusieurs catégories insert, l'apprenante fait un commentaire sur la situation de communication ou bien sur les commentaires des autres. Dans le cas suivant dans la prise de parole 71 l'apprenante rectifie la réponse donnée par d'autres apprenantes (prise de parole 68).

67 P: so you RUN what do you feel when you run?
68 As: الدورة الدموية **la circulation sanguine**

69 P: you feel الدورة الدموية **la circulation sanguine**
Rire)
70 As: (rire)
71 A: بحس انو قلبي عم بيدق بسرعة **je sens que mon Coeur bat vite**

72 P: قلبك عم بيدق بسرعة and you feel like you're really when you run your face; your face becomes red isn't that? Isn't that you feel that your heart (elle respire vite)؟ حموت ما هيك
miss **i'en peux plus je vais mourir** ? And you feel that your face is going to explOse
73 As: yes yes
74 P: حينفجر **il va s'explorer**

75 As:
76 P: why whywhy do you feel this?
77 A: بس تطلعي عالدرج **lorsque tu montes les escaliers**

78 P: بس تطلعي عالدرج **lorsque tu montes les escaliers** EXCELLENT when you play basket ball
79 As: لان القلب عم يضخ الدم **car le sang est pompé par le Coeur**

80 P: if you want to say something say it to me قولني انا بسمع im ready to listen to you don't speak to each other so if you have something انا **moi** I want to listen ok? ++so you know when you feel your face is going to explOse and your heart you know?

Dans cet extrait nous remarquons que l'enseignante continue à poser des questions en incitant les apprenantes à parler plus, les réponses données sont rectifiées par d'autres apprenantes c'est le cas des prises de parole (71, 77,79).

Exemple 3

Dans l'extrait suivant l'apprenante répond à la question posée par l'enseignante en utilisant une langue autre que la langue cible, elle a voulu montrer à l'enseignante qu'elle a bien compris la question, l'enseignante se montre pas satisfaite de la réponse donnée par l'apprenante, dans la prise de parole 98 elle pose de nouveau la question, en utilisant d'autres termes.

95 P: what does the oxygen have to do with energy?
96 A: **بقويها il la renforce**
97 P As: inaudible
98 P: what does the oxygen has to do with energy? What? ++What is the relationship?
Come on don't sit like that ++

L'activation de la langue autre que la langue cible se fait à la suite d'une question posée par l'enseignante, l'apprenante répond en faisant référence au mot énergie en utilisant la langue arabe.

Exemple 4

Dans l'exemple qui suit l'apprenante active l'arabe sa L1 afin d'effectuer un commentaire qui concerne la production de l'enseignante, l'apprenante répond en affirmant un point de vue contradictoire à celui de l'enseignante (prise de parole 111).

109 P: in the blood so so how come that when you run you lose wait! **لبيش بتضعفي pouquoi tu maigris alors ?**
What does running has to do with oxygen?
110 P: **sans que tu te fâches qu'elle est la relation entre les deux?** بلا ما تحردى يلا حكيني شو خص هاي بهاي ؟
111 A: **الرياضة ما بتضعف on maigrir pas quand on fait du sport**
112 P: **الرياضة ما بتضعف؟ on maigrir pas ?**
113 As: yes
114 P: when you exercise you eat++
115 As: yes

Dans ce passage nous remarquons que comme l'apprenante n'a pas encore maîtrisé la langue anglaise, elle a choisi d'activer sa L1 afin de pouvoir bien exprimer son point de vue qui touche le contenu du commentaire de l'enseignante.

C. META FRAME

Les alternances méta frame regroupent les sollicitations des apprenantes, ainsi que les commentaires métalinguistiques et des questions, les sollicitations concernant cette catégorie sont formulées en L1 de l'apprenante qui est l'arabe et parfois en s'accompagnant avec la L3 qui est la langue cible de la conversation. Les séquences présentées dans les paragraphes ci-dessous nous permettront de mieux illustrer l'activation d'une autre langue que la langue cible selon la sous-catégorie Meta frame.

Exemple 1

Dans l'exemple suivant l'enseignante continue l'explication à propos de « l'accélération de la circulation sanguine dans le corps », dans la prise de parole 19, nous remarquons que l'enseignante traduit en arabe le sens de la phrase, تسرع الدورة الدموية, **accélère la circulation sanguine**.

Pendant l'échange l'enseignante remarque qu'une apprenante ne comprend pas l'explication, elle lui pose la question « you don't agree? You don't agree » dans le but de vérifier la bonne compréhension du message, dans la prise de parole 22 nous remarquons que l'apprenante n'a toujours pas compris l'explication, elle prend la parole et pose la question شو يعني؟ **que veut dire?**

17 P: is it important to increase the blood circulation of the body?
18 As: yes yes
19 P: تسرع الدورة الدموية **accélère la circulation sanguine**
20 As: yes
21 P: you don't agree? You don't agree? شكلك؟ you don't agree! شاردة؟ Do you agree?
22 A: شو يعني؟ **que veut dire?**
23 P: يعني بتوافقي؟ **est ce que tu es d'accord ?** Sports Sports increases the blood circulation of the body it?
24 As: YES

Afin de pouvoir comprendre la question posée par l'enseignante l'apprenante choisit d'activer sa L1 la langue arabe (la prise de parole 22), une langue partagée par les apprenantes et l'enseignante.

Exemple 2

Dans l'exemple qui suit nous observons que le type d'activation META FRAME s'accomplit en se référant à la L1 arabe et la L3 anglais qui est la langue cible de la conversation (prise de parole 195).

194 P: *exactly exactly you have no sickness*

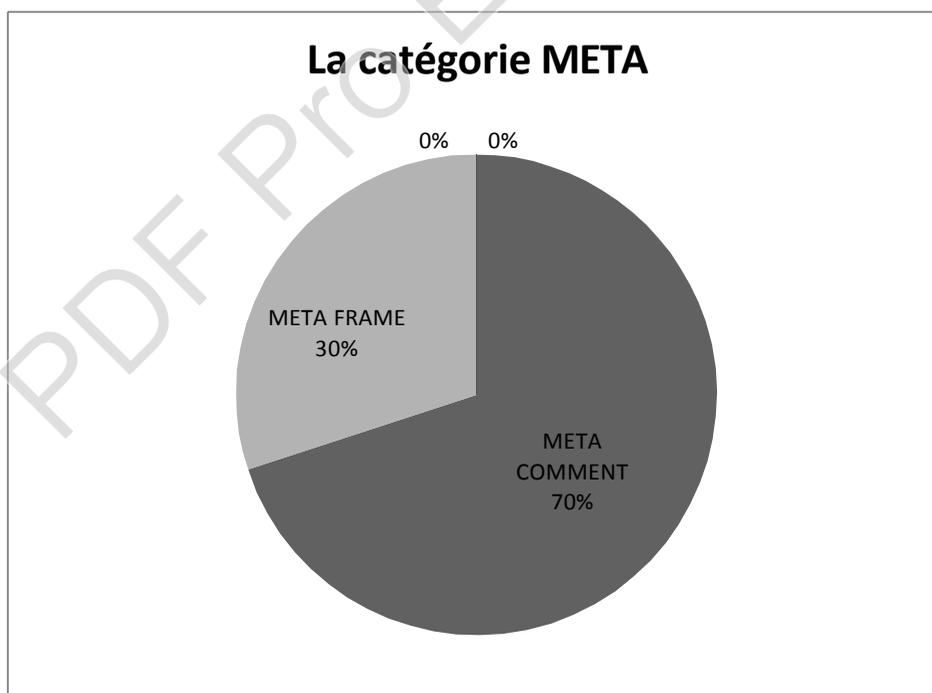
195 A: *illness ؟ امراض يعني / cela veut dire des maladies ?*

196 P: *it could be illness it could be diseases another word for illness is diseases diseases amrad marad illness*

197 A: *امراض يعني اللي معن امراض خطيرة ولا grippe وهيك / Des maladies c'est à dire ceux qui ont des maladies graves ou bien juste la grippe*

Dans cet extrait nous remarquons l'existence d'un continuum du mode langagier cette exemple montre que toutes les langues du locuteur paraissent susceptibles d'être activées, lors du processus langagier. Un deuxième exemple est identifié dans la même conversation, figurant dans (la prise de parole 197) dans cet exemple l'apprenante active les deux langues L1 arabe et L2 français, elle a voulu comprendre la signification du mot *illness*.

Les verbalisations des apprenantes dans la catégorie Meta



D'après les séquences de conversations nous avons remarqué que le nombre d'activation de type Meta FRAME apparaît faible par rapport à l'activation METACOMMENT.

Le schéma ci-dessus montre que dans la catégorie META, 70% des activations appartenant à la catégorie META COMMENT, tandis que 30% des activations appartiennent à la catégorie META FRAME.

A. Insert

La catégorie INSERT est la catégorie la plus souvent présente dans le discours des apprenantes ayant participé à notre enquête. Les activations des langues se font dans deux sous-catégories INSERT EXPLICIT ELICIT et INSERT NON ELICIT

i. Insert Explicit Elicit

Dans cette sous-catégorie, nous distinguons les activations des langues qui sont introduites dans le discours des apprenantes de manière ouverte et explicite. Autrement dit, ce type d'activation d'une langue s'accomplit à l'intérieur d'un cadre annonçant cette activation et prononcés selon une intonation interrogative métalangagière. Par exemple, une demande d'aide, formulée majoritairement en arabe L1.

Exemple 1

Dans l'exemple qui suit, nous remarquons une activation de type INSERT EXPLICIT ELICIT.

169 P: *ü ā, pay attention* لان بدى ارجع اسالك شو تعريفك لان جسمك يكون جسم صحي

Si fait attention parce que je vais te demander comment un corps peut être sain.

170 A: *healthy* شو يعنى *que veut dire ?*

Le mot « *شو يعنى* / que veut dire » est ici employé selon une sollicitation explicite formulée par une apprenante. Elle formule une demande d'aide de façon à pouvoir continuer à produire un discours cohérent afin de communiquer en anglais L3.

ii. INSERT NON-ELICIT

Dans cette sous-catégorie, nous avons rencontré des insertions qui ne sont accompagnées ni d'une sollicitation explicite, ni d'une sollicitation implicite. Ce type d'activation est constitué des mots appartenant à une autre langue que la langue cible et insérés dans le discours en anglais. Un autre groupe d'insertion de ce type est également formé de mots existants en anglais.

Ce qui distingue cette catégorie d'activation de toutes les autres catégories citées examinées ci-dessus, Dans certains cas, selon Dewaele l'alternance consiste en une invention lexicale, définie

comme un lexème morphologiquement et phonologiquement adapté à la L3, mais jamais employé par les locuteurs natifs de cette langue (1998 cité par Bono 2008 : 246). Un autre groupe d'insertions de ce type est également formé de mots existants en anglais, mais dotés d'un sens différent de celui qui lui est attribué. Parfois, ce type de mot correspond à des similitudes phonétiques des mots dont l'apprenante souhaite l'employer.

Exemple 1

Dans l'exemple suivant, l'apprenante emploie le mot en français muscle et oxygène. La proximité typologique des deux langues ou de la psychotypologie des deux langues a pu, sans doute, l'influencer.

147 P: read blood read what's wrong with you sweet heart? Point of the discussion
خلااالص (rire)
So it increases the blood circulation to increase
148 As: the oxygen
149 P: SH SH (elle désigne la fille pour parler) to increase تزيد **augmente**
150 A : OXYGEN
151 P: YES and when we increase a oxygen what we increase?
152 As: energy
267 P: change changement support (ang) support (fr) يحمي **il protège** have we write muscle?
268 A: يعني **c'est-à-dire** muscle
269 P: muscle exactly

Les langues perçues comme proches typologiquement de la langue cible ou plus proches par rapport aux autres langues stockées dans la mémoire, s'avèrent généralement les sources d'information les plus utilisées par les apprenantes. Notre apprenante perçoit donc un terme commun dans les deux langues anglais et français elle se base sur ses connaissances antérieures, en trouvant une similitude du mot dans les deux langues.

Exemple 2

Dans l'exemple suivant, l'apprenante active la L1 et la L2, sans être accompagné ni d'une sollicitation explicite ni d'une sollicitation implicite. Dans (la prise de parole 33) l'apprenante active les deux langues arabe et française afin de surmonter des difficultés linguistiques.

Dans (la prise de parole 34) l'apprenante A5 confirme la réponse de l'apprenante A4 en activant encore une fois la langue arabe une langue autre que la langue cible.

30 P: so IT strengthens **بتحطي** it لان عندي **“s”** **on ajoute le “ car on a un it**

it strengthens the immunity system

31 As: بقوي inaudible

31 As: بقوي inaudible

32 P: SHHHHH

33 A4: **il renforce** بقوي système immunitaire

34 A5: **بقوي جهاز المناعة** **il renforce le système immunitaire**

Par cet activation l'apprenante souhaite soit s'assurer qu'elle a compris le sens de la réplique de l'enseignante et de la réponse donnée par l'apprenante A4, soit elle a voulu traduire le contenu du commentaire cité par un autre participant.

Exemple 3

Dans l'extrait suivant nous remarquons que l'arabe L1 de l'apprenante est activé 4 fois, dans les prises de parole (49, 52, 54,61) les apprenantes activent une langue autre que la langue cible sans être accompagné ni d'une sollicitation explicite ni d'une sollicitation implicite, afin de surmonter des difficultés linguistiques.

49 A: **بيسرع الدورة الدموية** **il renforce la circulation sanguine**

50 P: we discussed them

51 P: what does it mean to improve to increase the blood circulation?

52 As: **بيسرع** **il renforce**

53 P: **circulation?** شو يعني؟ **que veut dire ?**

54 As: **الدورة الدموية** **la circulation sanguine**

55 P: CIRCULATION come ON it is the same thing in French isn't that?

56 A: circulation

57 P: OKAY

58 As: rire

59 P: so **الدورة الدموية** **la circulation sanguine** **circulation** is the circle you know

what is the circle **دورة** **cercle**? You know? You don't know?

60 A: circulation

61 A: الدورة الدموية | la circulation sanguine

62 P: (rire) so it increases the **بتريدا** you know when you run? Have you ever run in your life? Did you run? Do you run? Do you usually run? بتركضي? Run RUN

63 As: running

64 P: YOU NOT RUN YOU NNEVER RUN ولا بالرياضة ??

65 A: ميلا

66 As: ميلا

Les apprenantes ont activé leur L1 afin de répondre à la question posée par l'enseignante, elles ont choisi la L1 la langue arabe qui est la langue de leur quotidien la mieux maîtrisée par les apprenantes et c'est la première langue en termes d'actualité. En effet, il s'agit de la langue commune des apprenantes et de l'enseignante.

Exemple 4

Dans l'exemple suivant, l'apprenante emploie le mot en français *oxygène* (la prise de parole 106). Notre apprenante perçoit donc un terme commun dans les deux langues anglais et français elle se base sur ses connaissances antérieures, en trouvant une similitude du mot dans les deux langues.

105 P: tab we said this we said this ++when we run this increases or improves+... our blood circulation this increases the +...?

106 As: oxygène

107 P: IN THE+...?

108 As: in the blood

La proximité typologique des deux langues ou de la psychotypologie des deux langues a pu, sans doute, l'influencer. Les langues perçues comme proches typologiquement de la langue cible ou plus proches par rapport aux autres langues stockées dans la mémoire, s'avèrent généralement les sources d'information les plus utilisées par les apprenantes.

Exemple 5

Dans l'extrait qui suit les apprenantes activent leur L1 la langue arabe et leur L2 la langue française, des langues autre que la langue cible sans être accompagné ni d'une sollicitation explicite ni d'une sollicitation implicite, afin de surmonter des difficultés linguistiques.

L'apprenante emploie le mot en français *la fatigue* (le tour de parole 122).

116 P: , بتفتح شهيتك بتصيري بتاكلتي اكثر بس لما بتركضي شو بتحرقني ؟
cela te donnera l'envie de manger, tu manges plus, mais lorsque tu fais du sport tu brûles quoi ?
117 As: دهون calories
118 P: لشو بيتحول؟ calories وال
119 As: energy
120 P: And you use the energy to do what? +... لشو بدك حيوية ونشاط؟ لكل شي
121 To study you need energy to walk to talk you need energy when you feel tired you know++
122 A: fatigue
123 P: fatiguer exactly can would you would you can you can you talk?
124 As: no
125 P: can you study?
126 As: no
127 P: so you all need energy
128 As: energy

L'apprenante a activé une langue autre que la langue cible en se basant sur ses connaissances antérieures en français L2, elle s'avère consciente que l'enseignante à des connaissances en langue française c'est pourquoi elle s'est permise d'activer sa L2 en utilisant le mot *la fatigue* comme équivalent au mot *tired* en anglais L3.

Dans (le tour de parole 117 دهون) Les apprenantes ont activé leur L1 afin de répondre à la question posée par l'enseignante, elles ont choisi la L1 la langue arabe qui est la langue de leur quotidien la mieux maîtrisée et c'est la première langue en termes d'actualité. En effet, il s'agit de la langue commune des apprenantes et des enseignants.

Les langues-sollicitées dans le corpus

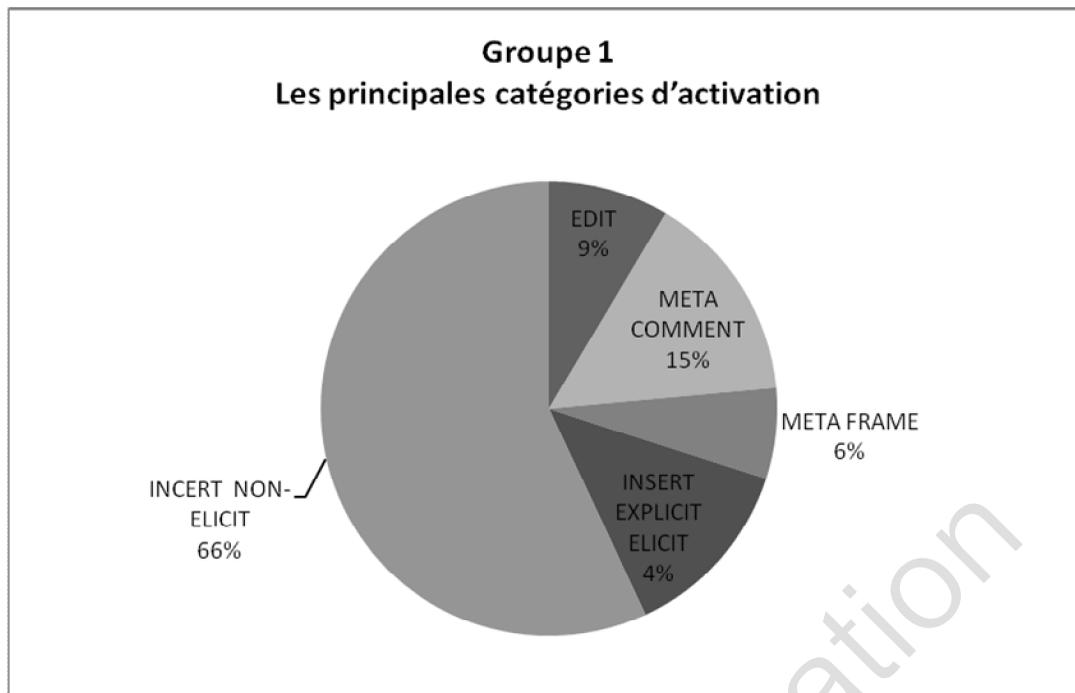
Le schéma ci-dessous montre que l'activation des langues autres que la langue cible dans constituent à 85% une mobilisation de l'arabe L1 des apprenantes, et dans 15% des cas une activation de la L2 qui est dans notre cas la langue française.



D'après l'analyse des catégories le nombre d'alternances effectuées montrent que les apprenants s'appuient sur la L2 d'une façon limitée par rapport à la L1. Le fait que les apprenants activent très fréquemment l'arabe L1, bien que la langue de communication soit dans ce cas l'anglais, peut s'expliquer par le modèle de Grosjean (1997 cité par Linqvist 2006 : 78). La L1 de nos informateurs l'arabe est très fréquent, alors que la L2 est moins activée. Selon (Grosjean 2001 et Hammarberg 2006 cité par Linqvist 2006 :75) l'une des conditions de l'activation d'une langue est qu'elle soit partagée par les interlocuteurs.

Les principales catégories d'activation

En analysant les indices d'activation d'une autre langue que la langue cible dans notre corpus, nous avons pu constater des différences significatives concernant les alternances de trois catégories différentes.



Selon la figure ci-dessus, les apprenantes ayant participé à notre enquête ont effectué 9% d'activations qui se classent sous la catégorie EDIT. Quant à la catégorie Meta nous distinguons 21% des activations qui appartiennent à cette catégorie les activations comprend les commentaires d'ordre métalinguistique des apprenantes. Enfin nous remarquons aussi que 68% des activations d'une langue autre que la langue cible se trouvent dans cette catégorie, le nombre d'activation de type Insert se montrent le plus fréquent en comparaison avec toutes les autres catégories. Ce type d'activation est constitué des mots appartenant à une autre langue que la langue cible et insérés dans le discours en anglais.

Conclusion

D'après ce que nous venons de présenter, nous constatons que l'arabe L1 remplit deux rôles, une fonction principale qui est instrumentale et une seconde qui est moins importante c'est le rôle de fournisseur. Alors que la L2 (le français) joue simplement un seul rôle de fournisseur. Ce phénomène figure parmi les conditions exposées par Hammarberg (2006 :67).

Catégories	arabe L1	français L2
EDIT	9%	
METACOMMENT	15%	
METAFRAME	6 %	
INSERT EXPLICIT ELICIT	2%	2%
INSERT NON- ELICIT	51%	15%

Tableau 3. Appel à la L1 et L2

Les indices d'activation d'une autre langue que la langue cible observés et décrits ci-dessus confirment notre hypothèse de distribution des rôles entre la L1 et la L2 des apprenantes pendant leur apprentissage de la L3 suggérée par Williams et Hammarberg. Dans les productions discursives des apprenantes, nous constatons que la langue arabe L1 sert de langue instrumentale et se trouve majoritairement activée dans les catégories EDIT et META de notre corpus. L'arabe est aussi employé à des fins métacommunicatives dans la gestion de l'interaction par les apprenantes ainsi que pour véhiculer la réflexion métalinguistique. En tenant compte des critères établis par Williams et Hammarberg, l'arabe constitue la langue la mieux maîtrisée par les apprenantes et c'est la première langue en termes d'actualité. En effet, il s'agit de la langue commune des apprenantes et des enseignants. Néanmoins, en ce qui concerne la catégorie INSERT les indices d'activation d'une autre langue que la langue cible, sont employés fréquemment en L1 et L2 des apprenantes, surtout en ce qui concerne la catégorie INSERT NON ELICIT, où les participants activent la langue française L2.

2.3 Les indices d'activation d'une autre langue que la langue cible du groupe 2

Nous présenterons les séquences d'analyse du groupe 2 des apprenantes, nous commençons par la répartition des occurrences dans les différentes catégories d'activation d'une autre langue que la langue cible anglais L3, en mesurant l'ampleur de l'activation d'une autre langue que celle attendue par catégorie chez les apprenantes. Nous envisagerons alors les catégories d'alternance par la suite nous procéderons à une analyse plus détaillée. On présentera les langues utilisées dans le corpus, puis, nous présenterons le rôle de chacune des deux langues employées par les apprenantes : instrumental ou fournisseur (voir annexe 5.2).

2.3.1 Analyses des catégories d'activation d'une autre langue que la langue cible (anglais L3)

Nous allons analyser l'activation des langues en se basant sur les différentes catégories d'analyses inspirées du modèle présentés par Williams et Hammarberg EDIT, META et INSERT, par le biais d'une analyse approfondie des indices de l'activation d'une autre langue que la langue cible dans ce cas la L3 anglais , en analysant les données nous avons remarqué que les activations appartiennent à la catégorie EDIT et aux sous-catégories, META COMMENT, INSERT - NON ELICIT.

Nous allons analyser chaque catégorie d'activation séparément dans le but de parvenir à identifier les langues activées. Afin de fournir une perspective plus claire des phénomènes d'activation observés pour chaque catégorie établie, l'analyse ci-dessous sera suivie de séquences interactionnelles, de longueur variable, celles-ci serviront à illustrer nos résultats.

2.3.1.1 Les indices d'activation d'une autre langue que la langue cible.

Nous présenterons les séquences d'analyse du groupe1 des apprenantes, nous commençons par la répartition des occurrences dans les différentes catégories d'activation d'une autre langue que la langue cible anglais L3, en mesurant l'ampleur de l'activation d'une autre langue que celle attendue par catégorie chez les apprenantes. Nous envisagerons alors les catégories d'alternance par la suite nous procéderons à une analyse plus détaillée. On présentera les langues utilisées dans le corpus. Puis, nous présenterons le rôle de chacune des deux langues employées par les apprenantes : instrumental ou fournisseur.

Les Categories D'analyses

A. La catégorie EDIT

Dans cette catégorie nous avons remarqué que les indices de l'activation d'une langue autre que la langue cible, sont en arabe L1. Donc le recours de l'apprenante à une autre langue autre que la langue cible peut avoir plusieurs fonctions, structuration de son discours, justification, ou bien négociation des termes.

Exemple 1

Dans l'extrait suivant, l'activation de l'arabe L1 de l'apprenante s'explique par le fait qu'elle a besoin de souligner son statut d'apprenant.

17 P: yes in our books page 68 69 open your book

18 A: اينو **lequel?**

19 P: healthy food

20 A: I read

21 P: no I want to discuss number one why do you need to choose your food wisely

Cet énoncé se trouve au début de la séance dans les premiers tours de parole. Dans (le tour de parole 18) L'apprenante demande en arabe « اينو lequel? » Elle se sent perdue dans la conversation, elle n'arrive plus à suivre Elle active sa L1 qui est la langue arabe afin de pouvoir suivre avec les autres. Pour cela elle demande plus de clarification en utilisant sa L1 alors que l'enseignante utilise toujours la L3.

B. META COMMENT

Dans la sous-catégorie META COMMENT, nous avons classé les verbalisations des apprenantes destinées à commenter leur production. Les commentaires d'ordre métalinguistique s'avèrent en langue arabe, l'arabe L1 apparaît ici comme la langue véhiculant la réflexion métalinguistique des apprenantes ce qui vérifie notre hypothèse d'après laquelle la L1 de l'apprenant joue un rôle instrumental dans la production orale en L3.

Exemple 1

Dans l'exemple qui suit nous distinguons des activations des langues autres que la langue cible appartenant à deux sous-catégories différentes, metacomment et insert –non elicit.

1 P: we have three types of food healthy food if I ask why do you eat healthy food to keep fit do you know the meaning of fit

2 A: خبز **pain**

3 P: لا لا **non non** we eat healthy food to keep fit and healthy

4 A: يضعف **il maigrir**

5 P: رشيق **svelte**

6 A: يضعف **il maigrir**

7 P: eh رشيق **en forme**

metacomment

8 A: يصير sympathique يعني **c'est à dire il devient sympathique**

9 P: YES

Dans ce paragraphe nous allons commenter la prise de parole liée à la sous-catégorie métacomment, les tours de paroles liées à la catégorie Insert seront commentées plus tard, nous avons trouvé utile de présenter l'exemple en entier afin de bien illustrer le déroulement de la conversation. Dans le tour de parole 8 l'apprenante active deux langues différentes autres que la langue cible l'apprenante fait un commentaire sur la situation de communication plus précisément sur les commentaires des autres apprenantes.

L'apprenante active la langue arabe sa L1 et langue française sa L2 afin d'effectuer un commentaire qui concerne les productions des autres apprenantes, comme l'apprenante n'a pas encore maîtrisé la langue anglaise, alors elle choisit d'activer les langues déjà présentes dans sa mémoire afin de pouvoir bien exprimer son point de vue qui touche le contenu du commentaire des participants. Elle a dit « يصير sympathique يعني » « *c'est à dire il devient sympathique* » elle a introduit le mot sympathique en français dans un cadre meta.

Exemple 2

L'extrait suivant illustre un exemple d'activation appartenant à la sous-catégorie méta-comment. L'apprenante a activé une langue autre que la langue cible dans le but de faire un commentaire concernant le sens du mot « رشيق يعني » *c'est à dire en forme* ».

21 P: no I want to discuss number one why do you need to choose your food wisely

22 AS:

23 P: ليه منختار كفو healthy? **pourquoi on choisit de manger sain?**

24 As: inaudible

25P: in order to keep fit I discussed the meaning of fit

26 A1: نعم **oui**

27 A2: رشيق **en forme**

Meta comment

28 A: رشيق يعني **c'est à dire en forme**

29 A3: yes

30 P: fit رشيق **en forme** how i can be fit?

31 A: when I eat

32 P As : when I eat healthy food

L'apprenante A3 a activé sa L1 dans le tour de parole 28 afin d'effectuer un commentaire qui concerne la production de l'enseignante et de l'apprenante A2, de cette façon l'apprenante formule un commentaire touchant la forme de sa production. Elle fait référence aux énoncées précédentes en ajoutant une information Par son commentaire l'apprenante essaie aussi de confirmer qu'elle a compris le sens de l'information véhiculé par l'enseignante.

La catégorie INSERT est la catégorie la plus souvent présente dans le discours des apprenantes ayant participé à notre enquête. Les activations des langues concernant ce groupe se font uniquement dans la sous-catégorie INSERT NON ELICIT.

C. INSERT NON-ELICIT

Dans cette sous-catégorie, nous avons rencontré des insertions qui ne sont accompagnées ni d'une sollicitation explicite, ni d'une sollicitation implicite. Ce type d'activation est constitué des mots appartenant à une autre langue que la langue cible et insérés dans le discours en anglais. Un autre groupe d'insertions de ce type est également formé de mots existants en anglais. Selon Dewaele l'alternance consiste en une invention lexicale, définie comme un lexème morphologiquement et phonologiquement adapté à la L/C3, mais jamais employé par les locuteurs natifs de cette langue (1998 cité par Bono 2008 : 246). Un autre groupe d'insertions de ce type est également formé de mots existants en anglais, mais dotés d'un sens différent de celui qui lui est attribué. Parfois, ce type de mot correspond à des similitudes phonétiques des mots dont l'apprenante souhaite l'employer.

Exemple 1

Dans l'extrait suivant nous remarquons que l'arabe L1 de l'apprenante est activée 4 fois, dans les prises de parole (2, 4, 5,6).

- 1 P: we have three types of food healthy food if I ask why do you eat healthy food to keep fit do you know the meaning of fit
- 2 A: خبز **pain**
- 3 P: لا لا **non non** we eat healthy food to keep fit and healthy
- 4 A: يضعف **il maigrir**
- 5 P: رشيق **en forme**
- 6 A: يضعف **il maigrir**
- 7 P: eh رشيق **en forme**
- metacomment**
- 8 A: بصير sympathetic يعني **c'est à dire il devient sympathique**

Les apprenantes activent une langue autre que la langue cible sans être accompagné ni d'une sollicitation explicite ni d'une sollicitation implicite, afin de surmonter des difficultés linguistiques. Dans l'extrait ci-dessus nous remarquons que les apprenantes ont activé leur L1 afin de répondre à la question posée par l'enseignante, elles ont choisi la L1 la langue arabe qui est la langue de leur quotidien la mieux maîtrisée et c'est la première langue en termes d'actualité. En effet, il s'agit de la langue commune des apprenantes et de l'enseignante. Dans (la prise de parole 8) l'apprenante active les deux langues arabe et française afin de surmonter des difficultés linguistiques.

Exemple 2

Dans le (tour de parole 78) l'apprenante confirme la réponse fournie précédemment par une autre apprenante en activant sa L1 la langue arabe une langue autre que la langue cible.

73 P: two meat group two or more servings of beef veal lamb poultry poultry يعني دواجن
c'est à dire volaille chicken
74 A: YES
75 P: fish eggs milk groupe
76 A: MILK?
77 P: yeah it's very important
78 A: حليب du lait
79 P: some milk for everyone children under nine to two or three cups

Par cette activation l'apprenante souhaite soit s'assurer qu'elle a compris le sens de la réplique de l'enseignante et de la réponse donnée par l'apprenante, soit elle a voulu traduire le contenu du commentaire cité par un autre participant.

Exemple 3

Dans le troisième exemple, l'apprenante emploie le mot en français sport (le tour de parole 93 et 95).

89 P: هلق page 69 please صبايا answer the following questions why do you need to know about nutrients and nutritious food? Why do you need to know more about in order +...?
90 A: in order to euh
91 P: in order to be ++ fit++ and avoid +...?
92 A: SPORT (english)
93 A: sport français
94 P: avoid
95 A: sport (français)

Les langues perçues comme proches typologiquement de la langue cible ou plus proches par rapport aux autres langues stockées dans la mémoire, s'avèrent généralement les sources d'information les plus utilisées par les apprenantes. Notre apprenante perçoit donc un terme commun dans les deux langues anglais et français elle se base sur ses connaissances antérieures, en trouvant une similitude du mot dans les deux langues. La proximité typologique des deux langues ou de la psychotypologie des deux langues a pu, sans doute, l'influencer.

Exemple 4

Dans l'extrait suivant nous remarquons que les apprenantes ont activé deux fois leur L1, dans ce cas l'activation d'une langue autre que la langue cible se fait sans être accompagné ni d'une sollicitation explicite ni d'une sollicitation implicite, afin de surmonter des difficultés linguistiques.

116 P: six do you know of many other foods that you eat on a daily basis and which are not listed here? Are they nutritious do you know another type type of food

117 A: yes

118 P: type of food?

119 As: I didn't understand

120 P: I will repeat do you know another type of food

121 As: yes

122 P: we say vegetable we say meat grain what type else?

123 A: دجاج **poulet**

124 P: poultry w chicken

125 As: chicken

126 As: meat water hot dog fish

127 P: ok activity two on your book activity three if you have your workbook

128 A: yes we have

129 P: activity four down which of the following do you consider to be healthy discuss? Which are euh Fry what's the meaning of fry?

130 As: euh **pomme de terre** بطاطا

131 P: la fry يقلي لا يقلي **frire non frire** it's healthy to euh

132 A : COOK

133 P: يقلي **frire** it's healthy to eat fry food no

134 As: NO

135 P: grill?

136 As: YES

137 P: boil?

138 As: NO

139 P: boil يغلي **bouillir** without oil

140 As: yes

Les apprenantes ont activé leur L1 afin de répondre à la question posée par l'enseignante, elles ont choisi la L1 la langue arabe qui est la langue de leur quotidien la mieux maîtrisée par les apprenantes et c'est la première langue en termes d'actualité. En effet, il s'agit de la langue commune des apprenantes et de l'enseignante. Dans « le tour de parole 123 » دجاج l'apprenante active sa L1 afin de répondre à la question de l'enseignante *we say vegetable we say meat grain what type else?* Dans (le tour de parole 130) l'apprenante réponse « بطاطا » qui veut dire « pomme de terre » à la question *Fry what's the meaning of fry?* Bien que l'apprenante n'a pas donné la réponse exacte à la question qui est « frire », mais elle a donné un exemple de nourriture qui se prépare de cette façon, afin de montrer à l'enseignante qu'elle a compris le sens du *fry*.

D. Les Langues Sollicitées Dans Le Corpus

Bien que la langue de communication soit dans ce cas l'anglais, l'analyse des catégories nous renseigne que les apprenantes ont un recours fréquent à des langues autre que la langue cible. Le nombre d'alternances effectué par les apprenantes s'appuient sur la L2 (le français) d'une façon limitée par rapport à la L1 (l'arabe). Le schéma ci-dessous le nombre d'activation effectué par les apprenantes.

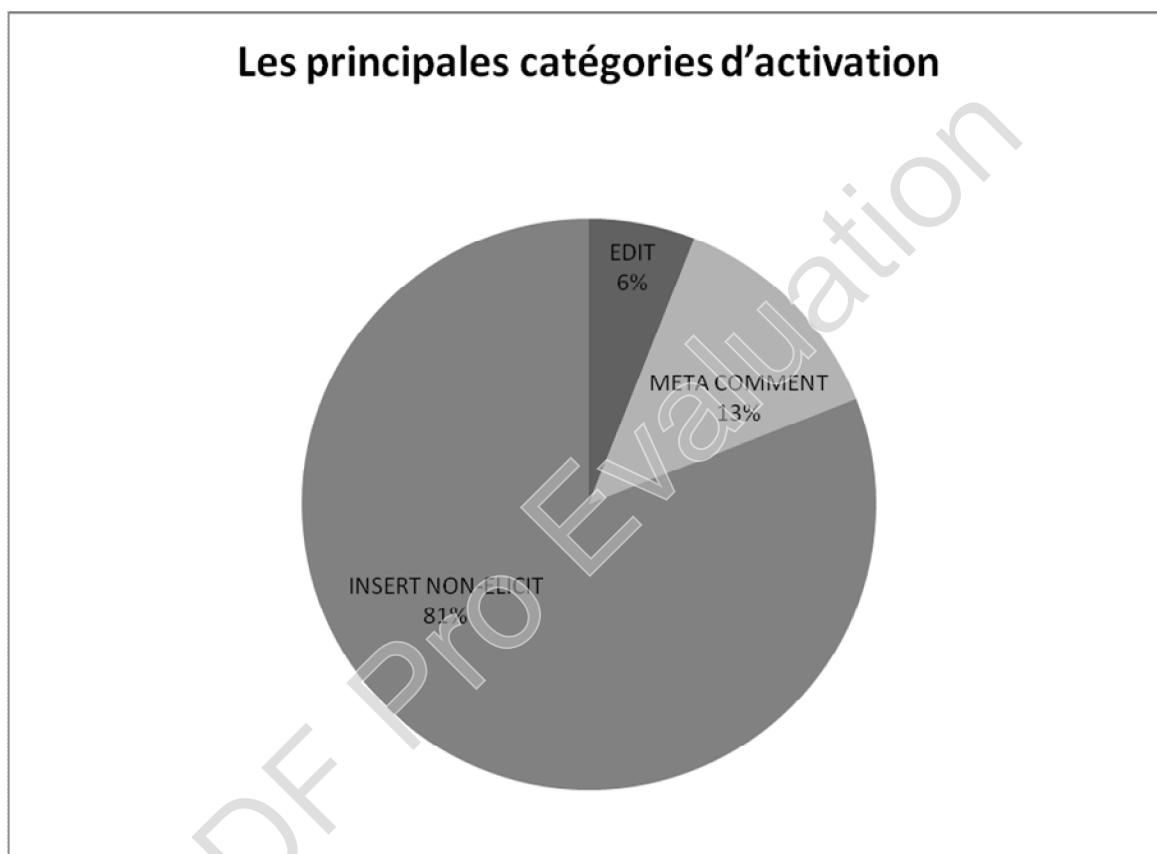


D'après le schéma ci-dessus nous constatons que l'activation de la L1 (l'arabe) est très fréquente et constitue 88%, alors que la L2 qui est dans notre cas la langue française sont activation constitue 12% des prises des paroles.

Comme le montre (Grosjean 2001 et Hammarberg 2006 cité par Linqvist 2006 :75), l'une des conditions de l'activation d'une langue est qu'elle soit partagée par les interlocuteurs c'est le cas de la L1 arabe, une langue de communication partagée par les apprenantes et l'enseignante.

E. Les principales catégories d'activation

En analysant les indices d'activation d'une autre langue que la langue cible dans notre corpus, nous avons pu constater des différences significatives concernant les alternances de trois catégories différentes.



Selon la figure ci-dessus, nous remarquons que 6% des activations se classent sous la catégorie EDIT. Quant à la catégorie Meta nous distinguons 13% des activations appartenant à la sous-catégorie META COMMENT, ces activations comprennent les commentaires d'ordre métalinguistiques des apprenantes. Enfin nous remarquons aussi que 81% des activations d'une langue autre que la langue cible se trouvent dans cette catégorie, le nombre d'activation de type Insert se montrent le plus fréquent en comparaison avec toutes les autres catégories, ce type d'activation est constitué des mots appartenant à une autre langue que la langue cible et insérés dans le discours en anglais et classés dans la sous-catégorie INSERT NON-ELICIT.

Conclusion

D'après l'analyse des prises de paroles des apprenantes nous constatons que pendant leur apprentissage de la L3, les indices d'activation d'une autre langue que la langue cible sont accomplis par la L1 et la L2 des apprenantes. La L2 (le français) joue simplement un seul rôle de fournisseur, alors que l'arabe L1 remplit deux rôles, une fonction principale qui est instrumentale et une seconde qui est moins importante c'est le rôle de fournisseur, ce phénomène figure parmi les conditions exposées par Hammarberg (2006 :67).

Catégories	arabe L1	français L2
EDIT	6%	
METACOMMENT	13%	
METAFRAME	Non activée	
INSERT EXPLICIT ELICIT	Non activée	
INSERT NON- ELICIT	81%	15%

Tableau 3. Appel à la L1 et L2

Les indices d'activation d'une autre langue que la langue cible observés et décrits ci-dessus confirment notre hypothèse de distribution des rôles entre la L1 et la L2 des apprenantes pendant leur apprentissage de la L3 suggérée par Williams et Hammarberg. Dans les productions discursives des apprenantes, nous constatons que la langue arabe L1 sert de langue instrumentale et se trouve majoritairement activée dans les catégories EDIT et META de notre corpus. L'arabe est aussi employé à des fins métacommunicatives dans la gestion de l'interaction par les apprenantes ainsi que pour véhiculer la réflexion métalinguistique. En tenant compte des critères établis par Williams et Hammarberg, l'arabe constitue la langue la mieux maîtrisée par les apprenantes et c'est la première langue en termes d'actualité. En effet, il s'agit de la langue commune des apprenantes et des enseignantes. Néanmoins, en ce qui concerne la catégorie INSERT les indices d'activation d'une autre langue que la langue cible, sont employés fréquemment en L1 et rarement en L2 des apprenantes, surtout en ce qui concerne la catégorie INSERT NON ELICIT, où les participantes activent la langue française L2.

2.4 Les indices d'activation d'une autre langue que la langue cible du groupe 2. (français L2)

Nous continuons à présenter les séquences d'analyse du groupe 2 des apprenantes, nous allons présenter les indices d'activation d'une langue autre que la langue cible pendant l'enseignement du français L2. Au cours des entretiens avec l'enseignante de la langue française, elle nous a confirmé qu'elle interdit aux apprenantes l'utilisation d'une autre langue que la langue cible, qui est la langue française, dans ce cas là les apprenantes ne pourront pas faire références aux langues déjà acquises afin de surmonter des difficultés linguistiques pendant leur production en langue française.

Bien que les apprenantes ont appris la langue française depuis les classes primaires, mais d'après les propos de l'enseignantes, les apprenantes n'ont pas toutes le même niveau en langue française, « *Il y a des élèves qui me donnent des mots en arabe mais je refuse + je demande de nouveau de essayer de réexpliquer et je dis si c'est pas correcte, c'est pas un grand problème vos amis vont vous aider etc. mais l'importance c'est que l'expression soit toujours en langue française* » (voir annexe 1.5).

Pendant l'examen du corpus nous avons trouvé que les apprenantes ont recours à un langage non verbal lorsqu'elles n'arrivent plus à s'exprimer en langue cible, surtout qu'elles n'ont pas le droit de faire référence aux langues déjà acquises.

Nous commençons par la répartition des occurrences dans les différentes catégories d'activation d'une autre langue que la langue cible français L2, en mesurant l'ampleur de l'activation d'une autre langue que celle attendue par catégorie chez les apprenantes. Nous envisagerons alors les catégories d'alternance par la suite nous procéderons à une analyse plus détaillée. On présentera les langues utilisées dans le corpus. Puis, nous présenterons le rôle des langues employées par les apprenantes : instrumental ou fournisseur (voir annexes 4.2.2 et 5.3).

2.4.1 Analyses des catégories d'activations d'une autre langue que la langue cible (français L2)

Nous avons choisi d'analyser les séquences de conversations en se basant sur le modèle de Williams et Hammarberg afin de répartir les occurrences linguistiques d'autres langues que la langue cible, (même si elles ne sont pas fréquentes).

Nous allons analyser donc l'activation des langues en se basant sur les différentes catégories d'analyses inspirées du modèle présentés par Williams et Hammarberg EDIT, META et INSERT, par le biais d'une analyse approfondie des indices de l'activation d'une autre langue que la langue cible dans ce cas le français L2 , en analysant les données nous avons remarqué que les activations appartiennent à la catégorie insert. Nous avons choisi d'ajouter une sous-catégorie d'activation (INSERT NON-VERBALE) afin d'analyser les comportements non-verbal des apprenantes.

La catégorie -(INSERT NON-VERBALE) est propre au comportement de l'enseignant et l'apprenant. Le modèle de Williams et Hammarberg ne rend néanmoins pas compte de l'interaction. L'analyse porte sur la seule production de l'apprenante. Pourtant, le corpus se compose, en réalité, de conversations. Le comportement langagier de l'interlocuteur se trouve exclu de l'analyse. Mais après l'examen de notre corpus nous avons trouvé que le comportement langagier des enseignants est très intéressant, et joue dans certain cas un rôle important dans la nature de l'activation des apprenantes, surtout lorsque les enseignantes optent pour un comportement non verbale. . Toutefois, l'activation d'une autre langue que celle prévue de la part aussi de l'enseignant, s'avère déterminante. (Causa, 2002 cité par Bono 2008 :228). En effet, son comportement langagier ainsi que son attitude vis-à-vis de l'alternance peuvent influencer les pratiques langagières des apprenantes.

Nous allons analyser chaque catégorie d'activation séparément dans le but de parvenir à identifier les langues activées. Afin de fournir une perspective plus claire des phénomènes d'activation observés pour chaque catégorie établie, l'analyse ci-dessous sera suivie de séquences interactionnelles, de longueur variable, celles-ci serviront à illustrer nos résultats.

Nous présenterons les séquences d'analyse du groupe1 des apprenantes pendant l'enseignement du français L2, nous commençons par la répartition des occurrences dans les différentes catégories d'activation d'une autre langue que la langue cible français L2, en mesurant l'ampleur de l'activation d'une autre langue que celle attendue par les apprenantes. Nous envisagerons alors les catégories d'alternance par la suite nous procéderons à une analyse plus détaillée.

Les catégories d'analyses

La Catégorie INSERT NON-VERBAL

Comme nous l'avions défini plus haut cette catégorie regroupe les activations d'ordre non-verbal, les cas où les participants utilisent un langage autre que la parole pour pouvoir exprimer leurs pensées.

Exemple 1

Dans l'extrait suivant l'enseignante explique le mot « sauvetage », elle essaie de simplifier la question en demandant aux apprenantes de trouver le verbe dont se dérive le nom « un sauvetage », les apprenantes répondent par « sauver ».

- 31 Le mot lui-même un sauvetage++ c'est quoi ? ça vient de quel verbe ?
- 32 As : sauver
- 33 A : sauver
- 34 P : assis-toi ça vient de quel verbe ?
- 35 A : sauver
- 36 P : sauver
- 37 A : (elle lit du dictionnaire) sauvetage euh il a participé au sauvetage de naufrage il a aidé les sauvés
- 38 A : action de sauver
- 39 P : voilà voilà regarder votre amis vous montre un acte de sauvetage il y a quelqu'un qui est entrain de +... sauver son amis c'est l'action de sauver ++ alors sauvetage et sauver on dit que ces deux mots appartiennent à la même +... ?
- 40 A : famille
- 41 As : famille
- 42 P : ce sont deux mots de la même famille++ qui peut me donner++ un autre mot de la même famille on a sauvetage sauver +...
- 43 As : sauv sauvage
- 44 A : sauveteur (lit du dictionnaire)
- 45 P : est ce que sauvage a rapport avec le mot ?
- 46 A : non c'est sauveur
- 47 P : sauveur voilà++sauveur qu'est il Imen ?
- 48 A : inaudible
- 49 P : c'est la personne qui sauve++

Dans cet extrait nous remarquons une absence d'activation d'une autre langue que la langue française, puisque l'enseignante interdit aux apprenantes de le faire, malgré que l'enseignante possède aussi comme L1 la langue arabe, qui est aussi la L1 des apprenantes. Les apprenantes ont eu recours à un autre langage, la première apprenante dans le tour de parole 37 lit la définition du mot « sauvetage » du dictionnaire « *sauvetage euh il a participé au sauvetage de naufrage il a*

aidé les sauvés » le recours au dictionnaire peut lui permettre de dépasser des difficultés linguistiques, elle lit ce qui est écrit mais jusque là, nous ne savons toujours pas si elle a bien compris le sens du mot ou bien elle lit juste ce qui est écrit, la discussion entre les participantes continue, une autre étudiante utilise des gestes afin d'exprimer l'action de sauvetage. D'après ce que nous avons présenté nous constatons que, lorsque les apprenantes confrontent des difficultés linguistiques dues à des incompétences en langues, elles peuvent avoir recours à des gestes afin de prouver la compréhension du message et pour qu'elles puissent aussi continuer la conversation.

Exemple 2

Dans le deuxième exemple, l'enseignante demande aux apprenantes de lui donner le sens de la « queue leu leu », dans le premier tour de parole après la question de l'enseignante, l'apprenante fait un geste expliquant le sens du mot « *madame euh on met comme ça* », avec ce geste l'apprenante a activé un langage non-verbal à la place d'une autre langue de son répertoire langagier.

99 P : Que veut dire queue leu leu ?

100 A : madame euh on met comme ça

101 P : est ce que tu peux m'indiquer vient ou on voit surtout ça chez quelle classe ?

102 A : chez les petit

103 P : voilà vient mets- toi mettez vous++voilà la queue leu leu surtout chez les petits jardins++à la queue leu leu l'un derrière l'autre on voit les gosses++ s'avancèrent pour passer à la mer

104 A : madame gosse jeune fille et jeune garçon, gosse

107 P : voilà les gosses se sont les petits enfants c'est un mot ++qui est un mot +... ? familier

106 A : familier

107 P : voilà alors on connaît maintenant le nombre des adolescents et ce sont +...six ++six gosses six enfants

Bien donc gosse enfant et que leu leu l'un à la suite de l'autre ++

Afin de surmonter des difficultés linguistiques et de pouvoir continuer sa conversation l'apprenante a activé un langage corporel, puisqu'il lui est interdit d'utiliser une autre langue que la langue française en classe. L'enseignante continue la conversation toujours en utilisant la langue française et en renforçant le geste fait par l'apprenante en lui demandant de faire la démonstration devant toute la classe.

INSERT EXPLICIT ELICIT

Dans cette sous-catégorie, nous distinguons les activations des langues qui sont introduites dans le discours des apprenantes de manière ouverte et explicite. Autrement dit, ce type d'activation d'une langue s'accomplit à l'intérieur d'un cadre annonçant cette activation et prononcés selon une intonation interrogative métalangagière. Par exemple, une demande d'aide, formulée majoritairement en arabe L1.

Exemple

Dans l'extrait suivant nous remarquons une activation de type INSERT EXPLICIT ELICIT.

Dans le tour de parole 113, l'enseignante pose une question, « qu'est ce qui est mou et tiède », les apprenantes à leur tour ont donné trois réponses différentes, parmi lesquelles nous distinguons une activation d'une langue autre que la langue cible.

113 P : qu'est ce qui est mou et tiède ?

114 A : le grenouille

115 A : c'est le sable

116 A : le sable

117 A : شو يعني/ **que veut dire**

118 P : c'est le sable mais surtout c'est quelle eau est désignée ? C'est la +... ?

119 A : la marre

120 P : regardez dans mou et tiède++

121 As : dans la vase

122 P : bien la vase c'est comme vient de nous dire Lyne c'est le sable

123 A : c'est de la boue

Le mot « شو يعني/ que veut dire » dans le tour de parole 117 est ici employé selon une sollicitation explicite formulée par une apprenante. Elle formule une demande d'aide de façon à pouvoir continuer à produire un discours cohérent afin de communiquer en français L2.

INSERT NON-ELICIT

Dans cette sous-catégorie, nous avons rencontré des insertions qui ne sont accompagnées ni d'une sollicitation explicite, ni d'une sollicitation implicite. Ce type d'activation est constitué des mots appartenant à une autre langue que la langue cible et insérés dans le discours en français. Un autre groupe d'insertions de ce type est également formé de mots existants en anglais.

Exemple

Dans l'extrait suivant nous remarquons que dans les tours de paroles 108, 110, 112, 114 l'enseignante incite les apprenantes à parler plus, en leur posant plusieurs questions, par ces questions l'enseignante essaye d'aider les apprenantes à trouver la bonne réponse, parmi les réponses données nous remarquons l'emploi de la langue arabe par une apprenante dans le tour de parole 117.

Mais l'eau soudain lui monta à la poitrine et il sentit que ses pieds s'enfonçaient dans quelque chose de mou et de tiède, dans la vase du fond sans doute.

108 P : bien le mais marque quoi ? que maintenant il va y avoir +... ?

109 A : un problème

110 P : un problème bien, quel était ce problème ?

111 A : euh

112 P : qu'est ce qui arrive à Lebrac ?

113 A : elle lit du livre l'eau monta à la poitrine....

114 P : l'eau lui monta à la poitrine c'est-à-dire+... qu'est ce qui se passe ?

115 A : il s'enfonçait

116 P : il est entrain de s'enfoncer

117 A : يغرق **se noyer**

117 P : dans +... ?

118 A : mou

119 A : mou et tiède

120 A : dans quelque chose

121 A : de mou et de tiède

Pendant la conversation l'apprenante active sa L1 la langue arabe afin de donner le sens de s'enfoncer, elle dit يغرق qui veut dire se noyer, elle a voulu participer à la conversation afin de confirmer sa compréhension de la conversation en cours, elle choisit d'activer une langue qui est partagée par tous les participantes, (l'enseignante et les apprenantes), mais l'enseignante continue la discussion en français sans prêter attention au mot donné.

Les langues-sollicitées dans le corpus

Le schéma ci-dessous montre que l'activation des langues autres que la langue cible dans le corpus constitue 40%. La langue activée est la langue arabe qui est la L1 des apprenantes, Nous

remarquons aucune activation de l'anglais L3, l'une des conditions de l'activation d'une langue est qu'elle soit partagée par les interlocuteurs, c'est pourquoi les apprenantes ont activé leur L1.



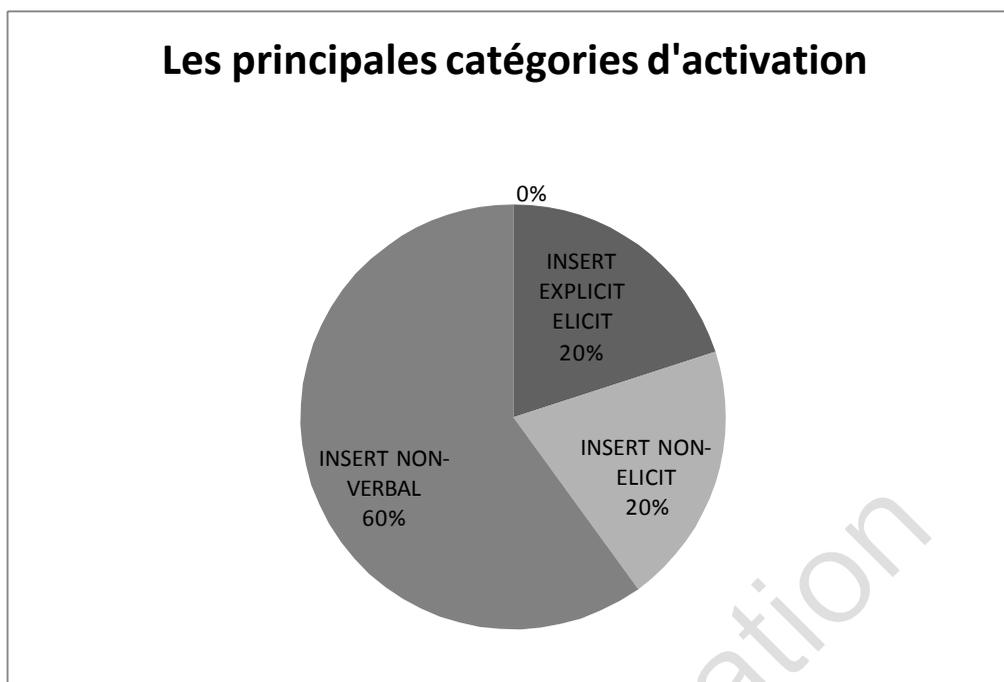
D'après l'analyse des catégories le nombre d'alternances effectuées montrent que les apprenantes s'appuient sur une langue autre que la langue cible d'une façon limitée.

Tandis que le recours au langage gestuel est plus élevé et constitue 60% des activations des langues autres que la langue française.

Les principales catégories d'activation

En analysant les indices d'activation d'une autre langue que la langue cible dans notre corpus pendant l'enseignement du français L2, nous avons pu constater des différences significatives, les activations sont de type Insert, ce type d'activation est constitué des mots appartenant à une autre langue que la langue cible et insérés dans le discours et classés dans trois sous-catégories différentes. Selon la figure ci-dessous, les apprenantes ayant participé à notre enquête ont effectué 20% d'activations qui se classent sous la catégorie INSERT NON-ELICIT. Quant à la sous-catégorie INSERT EXPLICIT ELICIT nous distinguons aussi 20%.

Les principales catégories d'activation



Enfin nous remarquons aussi que 60% des activations d'une autre langue que la langue cible sont d'ordre non verbal et se classe dans la sous-catégorie INSERT NON-VERBAL.

Conclusion

D'après ce que nous venons de présenter, nous constatons que pendant l'apprentissage du français L2, les activations d'une autre langue que la langue cible se classent sous la catégorie insert, à travers deux formes d'activations (Verbale et non-verbale). Pendant l'apprentissage de l'anglais L3 nous constatons que la langue arabe L1 sert de langue instrumentale et se trouve majoritairement activée dans les catégories EDIT et META de notre corpus. L'arabe est aussi employé à des fins métacommunicatives dans la gestion de l'interaction par les apprenantes ainsi que pour véhiculer la réflexion métalinguistique. Néanmoins, en ce qui concerne la catégorie INSERT les indices d'activation d'une autre langue que la langue cible, sont employés fréquemment en L1 et rarement en L2 des apprenantes, surtout en ce qui concerne la catégorie INSERT NON ELICIT, où les participantes activent la langue française L2.

Dans ce cas et bien que l'enseignante interdise l'utilisation d'une langue autre que la langue cible, les apprenantes ont activé leur L1. Par cette activation la L1 remplit un rôle de fournisseur représenté par la catégorie INSERT NON- ELICIT, et INSERT EXPLICIT ELICIT.

Catégories	arabe L1	Langage gestuel
EDIT	Non activée	
METACOMMENT	Non activée	
METAFRAME	Non activée	
INSERT EXPLICIT ELICIT	20%	
INSERT NON- ELICIT	20%	
INSERT NON- VERBAL		60%

Tableau 3. Appel aux langues sources

Nous constatons d'après ce nous avons présenté plus haut que pendant l'apprentissage de la L2 (français), L1 (arabe) rempli un rôle fournisseur alors que pendant l'apprentissage de la L3 la L1 joue un double rôle fournisseur et instrumental.

2.5 Les indices d'activation d'une autre langue que la langue cible. (arabe L1)

Dans les séances d'enseignement de l'anglais nous avons remarqué la présence des codes de gestion de cours différents de la langue cible, Ces codes sont : le français et l'arabe dialectal.

En ce qui concerne les séances d'enseignement de la langue française nous avons remarqué aussi que les apprenantes et parfois les enseignantes utilisent un autre code que la langue cible qui est la l'arabe dialectal. C'est pour quoi nous avons trouvé intéressant d'identifier le code de gestion de cours dans les séances d'observation de l'arabe classique.

Notre recherche s'intéresse en principe à l'analyse des productions langagières de l'apprenante en L2 et L3, mais après l'examen de notre corpus nous avons trouvé que l'activation d'une autre langue que celle prévue de la part aussi de l'enseignante s'avère déterminante. C'est pourquoi nous avons trouvé intéressant d'identifier le code de gestion de cours dans les séances d'observation de l'arabe classique dans le but d'identifier ce code et d'examiner ses conséquences sur l'apprentissage des nouvelles langues par les apprenantes. D'après (Jean-Paul Narcy Combes :2014) «La mise en perspective de L1 par l'acquisition de L2 peut entrainer un développement des capacités métalinguistiques favorables aux apprentissages formels» dans cette

optique nous allons analyser les prises de paroles de l'enseignante au cours d'une séance d'enseignement de la langue arabe classique en se basant sur les différentes catégories d'analyses inspirées du modèle présentés par Williams et Hammarberg EDIT, META et INSERT, par le biais d'une analyse approfondie afin d'identifier les langues outils utilisées par l'enseignante.

Dans cette séance d'enseignement de la langue arabe, nous avons obtenu un totale de 138 prises de parole (apprenantes et enseignant). Les prises de parole propre à l'enseignante s'élèvent à 74, parmi lesquels l'enseignante a activé 19 fois l'arabe dialectale (voir annexes 5.4).

Les catégories d'analyses

META COMMENT

Dans la sous-catégorie META COMMENT nous avons classé les commentaires de l'enseignante d'ordre métalinguistique, nous remarquons que dans cette sous-catégorie l'enseignante utilise l'arabe dialectal afin de clarifier le sens.

Exemple 1

Dans ce paragraphe nous allons commenter la prise de parole liée à la sous-catégorie métacomment, les tours de paroles liées à la catégorie Insert seront commentées plus tard, nous avons trouvé utile de présenter l'exemple en entier afin de bien illustré le déroulement de la conversation.

P 1 : صوفيا استعمل الكاتب هنا بعض الأرقام الحسابية ما ضرورة هذه الأرقام

A 2 : هي تعبر عن مقدار و وو مقدار و وو المياه فوق سطح الأرض

P 3 : اي يعني شو منستفيد اذا استعملنا الأرقام

اذا ذكر الأرقام و وو

A 4 : نكون و وو نوضح ان النص

P 5 : ان النص علمي

A 6 : نعم

:P 7

النص تقريرى اخبارى علمى يعتمد على الأرقام الدقيقة هيدا كلام موثق كلام موثق لما بيستعمل الأرقام يعنى انوشى علمى يعتمد على تقارير علمية ليقدم الأدلة و البراهين لصدقية كلامه يعنى لا يقول كلاما ادبيا" او ابداعيا" انما يقول كلام حقيقى يستعمل الأرقام للتدليل على هذا التوثيق نعم و وو صوفيا بعد سؤال المقادير ما مفردها؟

le texte est narratif scientifique, il donne des chiffres exacts, c'est un discours fiable, quand il utilise des chiffres cela veut dire qu'il donne des informations scientifiques, se basant sur des preuves et des arguments scientifiques afin de confirmer ses paroles, c'est-à-dire il ne fait pas la poésie mais il avance des choses concrètes, il utilise des chiffres comme preuve de fiabilité, oui et et Sophia encore une question quel est le singulier de quantités ?

A 8 : مقدار

Dans le tour de parole 7 l'enseignante commence son commentaire en utilisant l'arabe dialectal puis elle continue l'explication en arabe classique,

النص تقريرى اخبارى علمى يعتمد على الأرقام الدقيقة كلام موثق هيدا لما بيستعمل الأرقام يعنى انوشى علمى «

« *Le texte est narratif scientifique, il donne des chiffres exacts, c'est un discours fiable, quand il utilise des chiffres cela veut dire qu'il donne des informations scientifiques* »,

L'enseignante choisie de commencer l'explication en arabe dialectal pour faciliter la compréhension et la clarification du sens des nouveaux mots appris en arabe classique.

Exemple 2

Dans les tours de parole 39 et 41, l'enseignante utilise de nouveau le dialecte dans le but d'introduire une explication concernant deux homonymes qui sont : « العسير » qui veut dire difficile et « اليسير » qui signifie facile, dans le tour de parole 39, elle explique le sens en donnant un

synonyme à chaque terme cité « فرج » « ضيق » puis elle continue l'explication par le biais d'une expression connue dans le contexte libanais « فرج كل طلعة قبالا نزلي » pour donner plus de clarification aux termes qui a un lien avec le quotidien des apprenantes. Dans le tour de parole 41, une apprenante participe et ajoute un troisième synonyme au terme difficile « شدي », l'enseignante confirme la réponse donner par l'apprenante et ajoute aussi un antonyme qui est le mot « فرج ». L'enseignante continue à poser des questions mais cette fois-ci en revenant à l'utilisation de l'arabe classique.

29 A: يعني في محنة

30 A: العسير الصعب الشديد المحنة القوية

31 P: و اليسير ؟

32 A: السهل

33 P: شوهاالكلمتين هاو ترادف ام تضاد

34 A: تضاد

35 A: تضاد

36 A: طباق

37 P: كما جاء في القرآن الكريم ان مع العسر يسرا

38 A: يسرا

39 P: يعني مع كل ضيق في فرج كل طلعة قبالا نزلي

Après la pluie le beau temps

40 A: كل شدي في قبلا

41 P: كل شدي في قبالا فرج لماذا اختار هذه الكلمات هنا ؟ هل هي حقيقية ام مجازية؟

Pourquoi il a choisi d'employer ces mots est-ce qu'il parle d'une réalité ou bien

Il l'a employé comme une métaphore

42 A: مجازية

Dans l'extrait ci-dessus nous remarquons que l'enseignante utilise l'arabe dialectal afin de clarifier le sens. Donc l'enseignante a eu recours au dialecte libanais pour faire des commentaires d'ordre métalinguistiques.

Exemple 3:

Nous avons choisi de placer cet exemple dans la sous-catégorie méta comment car dans cet extrait l'enseignante fait un commentaire sur la situation de communication à propos d'une réponse donnée par les apprenantes. L'enseignante explique la notion des puits artésiens et l'intérêt d'avoir de telle technique dans certains pays arabes surtout dans les pays de Golf.

: P 54

نحن في لبنان يعني هل لدينا وووو اعمال و شركات و مؤسسات تقوم بتكرير مياه البحر و تحليتها و تصفيتنا في؟
AS 56: كلا كلا

: P 57

في مناطق تانية بالصحراء مثل الكويت مثل السعودية مثل البحرين قد يلجأون لندرة مياه الآبار و المياه الجوفية و الينابيع اما في لبنان فالينابيع متوفرة و الآبار الارتوازية اي مكان بلبنان لما نحفر بيطلع في بئر ماء و لذلك تجدين في معظم الشوارع و البنايات يحفرون آبار ارتوازية ووو تحت البنايات لل لأن هناك تتفجر المياه لكن لا تكون صالحة بمعظمها للشرب فيلجأون ساعتا الى تحليتها و الى الاهتمام بها

Dans d'autres zones du Sahara (le désert) comme le Koweït, comme l'Arabie Saoudite comme Bahreïn, ils peuvent avoir recours à des techniques d'entretiens de l'eau et cela par manque de l'eau des puits et des eaux souterraines et des sources d'eau, alors que au Liban, les sources et des puits artésiens existent partout, c'est pourquoi on remarque que si on creuse n'importe où on trouve un puits d'eau, mais comme cette eau n'est pas potable, alors il vont bien l'entretenir et la dessalé.

Dans son commentaire l'enseignante à activer l'arabe dialectale sous forme de mots insérés dans des phrases en arabe classique, "بتحفري" "بيطلع" ou des phrases courtes en arabe dialectal comme dans la plupart des commentaires l'enseignante essaie d'utiliser rarement l'arabe dialectale, ou bien elle emploie des mots en arabe dialectale mais à condition de garder la structure de la phrase en arabe classique.

Exemple 4

Dans les tours de paroles 81,82 et 85 l'enseignante ajoute des commentaires en arabe dialectal afin d'expliquer comment peut-on éviter la pollution de l'eau. L'enseignante commence la discussion en posant une question dans la prise de parole 74. Les apprenantes répondent par des mots en arabe classique dans les tours de paroles 75, 76, 78,80.

:p 74

A 75 : بالآلات؟ طيب انت بالبيت بالبيت كيف تستطيعين ان تجنبي المياه التلوث؟ ماء الشرب ماء الغسيل

A76: نكررها

P 77: نكررها؟ كيف بتكرريا بالبيت

A 78: عدم رمي النفايات في المياه

A79: اي

A 80 : و حمايتها من التلوث

: P 81

حمائتها حمايته من الغبار الجراثيم الميكروبات تغطيتها التأمين عليها بتشوفي بيريء المي بريء المي بالقديم
كانو ستاتنا يحيكو على اباريء المي يعملو لا اغطية من صوف كروشييه يشتغلو ع ايدن ع السنارة يعملولو غطا
للبريء وللزنبوة تبعيت البريء ليغطو فيا ليه

Pour protéger l'eau de la poussière des germes, comme la carafe d'eau, à l'ancienne,
nos grands-mères tissaient des petits bouchons en laine elles les tricotaient afin de
protéger l'eau à l'intérieur de la carafe d'eau.

A 82: اما يفوت الغيرة

:P 83

لحتى يأمنو البريء لأنو بريء فخارما بيبين المي منه فكانو يلجأو لهاي وسيلة من وسائل الأطمئنان اذا شرب
الواحد ما يكون صاقلته شي برغشة بالملي

Pour bien protéger la carafe d'eau, car la poterie n'est pas transparente, alors on ne
peut pas voir l'eau à l'intérieure c'est pourquoi on l'a protégéait de cette façon pour
s'assurer que les insectes ne pourront pas glisser dans la carafe.

Rire : A 84

: P 85

كانو يحيكو هودي الأغطية يغطو فيا المي و الزنبوة منشان لما يشرب يكون مطمئن الواحد يعني هيدي طرق
بدائية و وسائل تقليدية الغاية منا حماية الماء اللي منشربا طيب مية الاغتسال من الجلي للغسيل الخدمات العامة
P 86: كيف؟ شو الصحية كيف نستطيع ان نجنب المياه التلوث؟ ببيوتنا مثلا؟

tissaient des petits bouchons en laine elles les tricotaient afin de protéger l'eau à
l'intérieure de la carafe d'eau, ce sont des techniques traditionnelles on les utilisent
afin de protéger l'eau potable, alors que l'eau du robinet comment peut on la protéger
de la pollution ? chez nous par exemple ?

A 87: عند الجلي لا نستعمل المواد الضارة

L'enseignante confirme les réponses des apprenantes dans le tour de parole 79, par le mot « *Lai* » qui veut dire oui mais constate que les apprenantes n'ont toujours pas compris le sens exacte de la question posé au début, elle décide dans ce cas de donner un autre exemple de la vie quotidienne qui permet de bien protéger l'eau potable de la pollution. D'après cet extrait nous remarquons que l'enseignante a choisi de continuer l'explication en arabe dialectale quand elle a trouvé que le sens n'était pas encore saisi par les apprenantes.

META FRAME

Les alternances méta frame regroupent les sollicitations, ainsi que les commentaires métalinguistiques et des questions, les sollicitations concernant cette catégorie sont formulées en L1 de l'enseignante et des apprenantes qui est l'arabe dialectal. Les séquences présentées dans les paragraphes ci-dessous nous permettront de mieux illustrer le recours de l'enseignante à une langue autre langue que la langue cible selon la sous-catégorie Meta frame.

Exemple 1

Dans cet exemple l'enseignante utilise l'arabe dialectal à deux reprises la première est lorsqu'elle effectue un commentaire suivie d'une question afin d'encourager les apprenantes à répondre à la question posée et à participer. Dans la prise de parole 43 l'enseignante commente la réponse donnée par l'apprenante puis elle la relance en lui posant une deuxième question afin de donner plus de clarification à la question et d'inciter l'apprenante à donner la bonne réponse.

« مجازية شو الغاية من استعمال المجاز هنا؟ مع انو الموضوع علمي اليس كذلك؟ »

Métaphore, pourquoi il a utilisé cette métaphore ? malgré que le texte traite un sujet scientifique n'est ce pas ?

P 41: كل شدي في قبالا فرج لماذا اختار هذه الكلمات هنا ؟ هل هي حقيقية ام مجازية؟
après toute difficulté vient le confort, pourquoi l'auteur a choisi d'employer ces mots ? cela exprime une réalité ou bien une métaphore ?

A 42 : مجازية

P 43 :

مجازية شو الغاية من استعمال المجاز هنا؟ مع انو الموضوع علمي اليس كذلك؟ التطرق الى موضوع الماء و علاقته بالحياة موضوع علمي و ليس موضوعا " ادبيا" طيب و لماذا اختار هذه العبارة الكاتب ؟ استعمل هذه العبارة المجازية مع العسر و اليسر ؟

Métaphore, pourquoi il a utilisé cette métaphore ? Malgré que le texte traite un sujet scientifique n'est ce pas ?

P 44 : للدلالة على المياه

Dans cet extrait nous remarquons que les alternances méta frame qui regroupent les sollicitations, les commentaires métalinguistiques et des questions, sont formulées en L1 de l'enseignante et des apprenantes qui est l'arabe dialectal.

Exemple 2

L'enseignante commence cet extrait par un commentaire faisant référence à deux expressions utilisées par l'auteur du texte exprimant une deux sens différents, au début du commentaire l'enseignante à utiliser des mots du dialecte libanais « هالعبارتين ليشير الى التضاد نعم يعني استعمل » « oui

il a utilisé ces deux expressions pour exprimer une contradiction » après elle a continué l'explication en arabe classique avant de poser la question.

: P 51
نعم يعني استعمل هالعبارتين ليشير الى الحالات اللي بتتوفر فيها المياه من تدفق الينابيع من هطول الامطار
ذوبان الجليد الى المرحلة الثانية حين تكون المياه قليلة غير مؤمنة بحالة ما اذا كانت المياه غير مؤمنة و قليلة
ماذا نفعل؟

«oui il a utilisé ces deux expressions pour désigner les situations où l'eau est disponible à partir de sources qui coulent et à travers le dégel en revanche il fait référence à l'étape où l'eau ne devient plus disponibles... si l'eau n'est plus disponible que faisons-nous ? »

A 52 : نلجأ الى مياه البحر لتحليتها
P 53 : هناك مش مش دائما" يعني في لبنان
A 54 : نحفر الآبار العميقة
: P 55
نحن في لبنان يعني هل لدينا وووو اعمال و شركات و مؤسسات تقوم بكرير مياه البحر و تحليتها و تصفيها في؟
A 56 : كلا كلا

Nous remarquons dans cette sous-catégorie que l'enseignante évite d'utiliser de long commentaire en arabe dialectale, elle essaie d'introduire son explication en utilisant des mots appartenant au dialecte libanais ce qui facilite la compréhension de l'idée qu'elle souhaite la véhiculer. Puis elle passe tout de suite à l'arabe classique afin de fixer les idées, cette fois en utilisant le code du cours qui est l'arabe classique.

Exemple 3

Dans l'extrait ci-dessous les commentaires métalinguistiques les questions, et les sollicitations concernant cette catégorie sont formulées en L1 de l'enseignante et des apprenantes qui est l'arabe dialectal.

P118 : ما معنى الكون الرحيب ؟
A 119 : الكون الفسيح الواسع
P 120 : الفسيح الواسع اعطني صورة مجازية
A 121 : و قياس قدرة المياه
P 122 : و قياس قدرة الماء هل للماء قدرة؟

XXXX

P 123: كلا تعبير مجازي شو العبرة منه ؟

« Non c'est une métaphore, pourquoi il a utilisé cette expression »

A 124 : توضيح المعنى

: P 125

ذاته؟ توضيح الفكرة حول صورة الماء قياس قدرة الماء على تطهير ذاته مما يلوثه كيف يطهر الماء

A126 :لأنه متجدد

Le tour de parole 123, révèle plusieurs significations, l'enseignante commence cette prise de parole par une négation en utilisant un terme appartenant à l'arabe classique « كلا » qui veut dire « non » elle corrige la réponse en utilisant toujours l'arabe classique « تعبير مجازي » « *sens figuré* », puis elle pose une nouvelle question mais cette fois en utilisant l'arabe dialectale « شو العبرة منه ؟ ». Quand aux apprenantes nous remarquons qu'elles répondent en arabe classique cela est bien claire dans les tours de paroles 124 « توضيح المعنى » et 126 « لأنه متجدد ».

Exemple 4

L'enseignante commence cet extrait par une question concernant la pollution de l'eau, nous remarquons que dans le tour de parole 135 l'apprenante répond en activant l'arabe dialectale à l'intérieur d'un énoncée en arabe classique, cette activation fait référence à la sous-catégorie insert non- élicite en employant le mot « ندرتا » en arabe dialectale,

Quand à l'enseignante elle continue la conversation par une nouvelle question en arabe dialectal puis elle reprend la question en arabe classique « طيب شو الحل اللي توصل لنلو اللي توصلنا الو ما هو هذا » «الحل؟».

P 134: نعم كان هناك مشكلة ما هي المشكلة ؟

A 135: هي تلوث المياه و ندرتا بمناطق ثانية

P 136: طيب شو الحل اللي توصل لنلو اللي توصلنا الو ما هو هذا الحل؟

« D'accord qu'elle est la solution donnée par l'auteur ? »

:A 137

نعم هي تلوث المياه

Comme dans l'exemple précédent (cf. exemple 2) l'enseignante évite d'utiliser de longs commentaires en arabe dialectal, elle essaie d'introduire son explication en utilisant des mots

appartenant au dialecte libanais ce qui facilite la compréhension de l'idée qu'elle souhaite la véhiculer puis elle passe tout de suite à l'arabe classique afin de fixer les idées cette fois en utilisant le code du cours qui est l'arabe classique.

INSERT EXPLICIT ELICIT

Dans cette sous-catégorie, nous distinguons l'utilisation des langues qui sont introduites dans le discours des enseignants de manière ouverte et explicite. Autrement dit, ce type d'activation d'une langue s'accomplit à l'intérieur d'un cadre annonçant cette activation et prononcés selon une intonation interrogative métalangagière.

Exemple 1

Dans l'exemple ci-dessous nous remarquons que le recours de l'enseignante à l'arabe dialectal à pour but de clarifier le sens de la question afin d'inciter les apprenantes à réfléchir davantage et pour donner une nouvelle réponse.

P 1: صوفيا استعمل الكاتب هنا بعض الارقام الحسابية ما ضرورة هذه الارقام
A 2: هي تعبر عن مقدار ووو مقدار ووو المياه فوق سطح الارض
P 3: اي، يعني شو منستفيد اذا استعملنا الارقام
« Oui, qu'elle est l'utilité d'après l'utilisation des chiffres »
ووو
اذا ذكر الارقام
A 4: تكون وووو نوضح ان النص
P 5: ان النص علمي
A 6: نعم

L'enseignante désigne une apprenante qui s'appelle « Sophia » et lui pose une question en arabe classique comme suit : « Sofia l'auteur a utilisé quelque chiffres ici qu'elle est l'intérêt ces chiffres ? ».

A son tour l'apprenante répond en arabe classique mais avec quelque hésitation avant la prononciation du mot « مقدار » et « المياه » qui signifie la quantité de l'eau à la surface.

L'enseignante confirme la réponse de l'apprenante au tour de parole 3, en utilisant le mot « اي » en arabe dialectale qui signifie « oui » et continue son explication en utilisant l'arabe dialectale.

Exemple 2

Dans l'extrait suivant l'enseignante pose une question concernant le sens du mot « متاح » qui signifie « permis », si nous observons les prises de paroles nous remarquons que l'enseignante pose la question à plusieurs reprises avant d'obtenir la bonne réponse.

P 57 : شو معنات متاح ؟

« *Que veut dire permis ?* »

XXXXXXXX :As 58

P59 : ما معنى متاح؟

INSERT EXPLICIT ELICIT

من ايا فعل مشتقة هذه الكلمة؟

« *De quel verbe dérive ce mot ?* »

A 60 : أتاح

P 61 : اتاح ما معنى اتاح؟

شو ريم ؟

A62 : سمح

Au début l'enseignante pose la question en arabe dialectale les apprenantes ne donnent pas une réponse claire elle reprend la question au tour de parole 59 en arabe classique « *ما معنى متاح؟* » « *que veut dire permis* » puis elle essaie de faciliter la tâche en demandant aux apprenantes de lui donner le verbe duquel dérive le nom « متاح » elle pose la question en arabe dialectale « *من ايا فعل مشتقة هذه الكلمة؟* »

une apprenante donne la bonne réponse au tour de parole 60 « أتاح » l'enseignante confirme la réponse donnée au tour de parole 61, et reprend la question « *أتاح ما معنى أتاح؟* » puis elle désigne une apprenante pour répondre et enfin l'apprenante donne la bonne réponse au tour de parole 61 « *سمح* » .

Exemple 3

Dans le tour de parole 93 l'enseignante commence son commentaire en utilisant l'arabe dialectale « *شو معنات صيانة يا ليلي صيانة* » sous forme de question en désignant une apprenante Leila , l'enseignante choisie de commencer l'explication en arabe dialectale pour faciliter la compréhension et la clarification du sens des nouveaux mots appris en arabe classique.

A92 : شبكة اهتمام لحماية الماء

INSERT EXPLICIT ELICIT

P 93 : شو معنات صيانة يا ليلي صيانة

« *Que veut dire conserver Leila ?* »

A 94 : حماية

P 95 : حماية صيانة من اي فعل مشتقة

A96 : صان

Dans cet extrait, nous distinguons l'utilisation des langues introduites dans le discours de l'enseignante de manière ouverte et explicite. Ce type d'activation d'une langue autre que la langue cible s'accomplit à l'intérieur d'un cadre annonçant cette activation et prononcés selon une intonation interrogative métalangagière.

INSERT NON-ELICIT

Dans cette sous-catégorie, nous avons rencontré des insertions qui ne sont accompagnées ni d'une sollicitation explicite, ni d'une sollicitation implicite. Ce type d'activation est constitué des mots appartenant à l'arabe dialectal et insérés dans le discours en arabe classique.

Exemple 1

Dans le tour de parole 48, l'enseignante explique le problème lié à la sécheresse, dans son commentaire l'enseignante s'exprime en arabe classique tout en insérant dans son discours des mots en arabe dialectale, «*انى*» «*كثير*» «*تانية*».

45 لدلالة المياه كيف؟

46 كيف وووو

47 شو ما المقصود فاطمة؟

48 ووو للتوضيح

للتوضيح انو العسر عندما تكون المياه غير متوفرة بالشكل الدائم في كثير من المناطق تنقطع المياه عنها في

كثير من وووو فصول السنة بالصيف مثلا" تجف الآبار تجف الينابيع

المناطق الصحراوية

المناطق الصحراوية تؤدي الى التصحر الى اليباس الى الجفاف المزروعات تكون المياه عسيرة يعني قليلة اما

في اماكن تانية او في فصول اخرى يكون هناك يسر في تناول المياه يعني هطول امطار تفجر ينابيع ذوبان الجليد

50 مثل في لبنان

Comme dans la plupart des commentaires dans l'extrait ci-dessus l'enseignante essaie d'utiliser rarement des mots en arabe dialectale. Dans ce passage l'enseignante donne un exemple lié à la vie

courante des apprenantes c'est pourquoi elle essaie de le schématiser avec quelques mots appartenant à la langue de leur quotidien qui est l'arabe dialectal.

Exemple 2

Dans ce paragraphe nous avons commenté la prise de parole liée à la sous-catégorie métacomment, les tours de paroles liées à la catégorie Insert seront commentées plus tard, nous avons trouvé utile de présenter l'exemple en entier afin de bien illustrer le déroulement de la conversation.

INSERT EXPLICIT ELICIT

P 88 :شو يعني خزانات الماء

A 89 :منضفن

P: 90

يجب ان تكون مغطاة في كثير من البرك يعني احيانا بتكون مفتوحة متروكة يجب حمايتها تأمين غطاء دايم لها
عدم تكشيفا حتى ما يسقط فيها شي يعني هاي وسائل عادية نستطيع نحن في بيوتنا ان نؤمن على المياه اما بشكل
عام فهذه يلزمها صيانة من وزارة البيئة من الصحة من الزراعة من الدولة

A91 : تكرر

Dans le tour de parole 90 l'enseignante explique comment peut-on entretenir les réserves d'eau chez nous. Elle commence son commentaire en arabe classique en utilisant le mot « يجب » qui signifie « *il faut* ». L'utilisation de l'arabe classique au début du commentaire exprime une nécessité c'est pourquoi elle a choisi d'utiliser le verbe qui exprime un ordre, puis elle continue sa phrase en arabe dialectale, nous remarquons alors que le ton est un peu atténué elle est passé de l'explication à la clarification en arabe dialectal «مغطاة في كثير من البرك يعني احيانا بتكون مفتوحة متروكة».

L'enseignante choisie d'expliquer en arabe dialectale pour faciliter la compréhension et pour clarifier le sens des nouveaux mots appris en arabe classique.

INSERT NON-ELICIT

Dans cette sous-catégorie, nous avons rencontré des insertions qui ne sont accompagnées ni d'une sollicitation explicite, ni d'une sollicitation implicite. Ce type d'activation est constitué des mots appartenant à une autre langue que la langue cible et insérés dans le discours en arabe. Un autre groupe d'insertions de ce type est également formé de mots existants en anglais.

Exemple 1

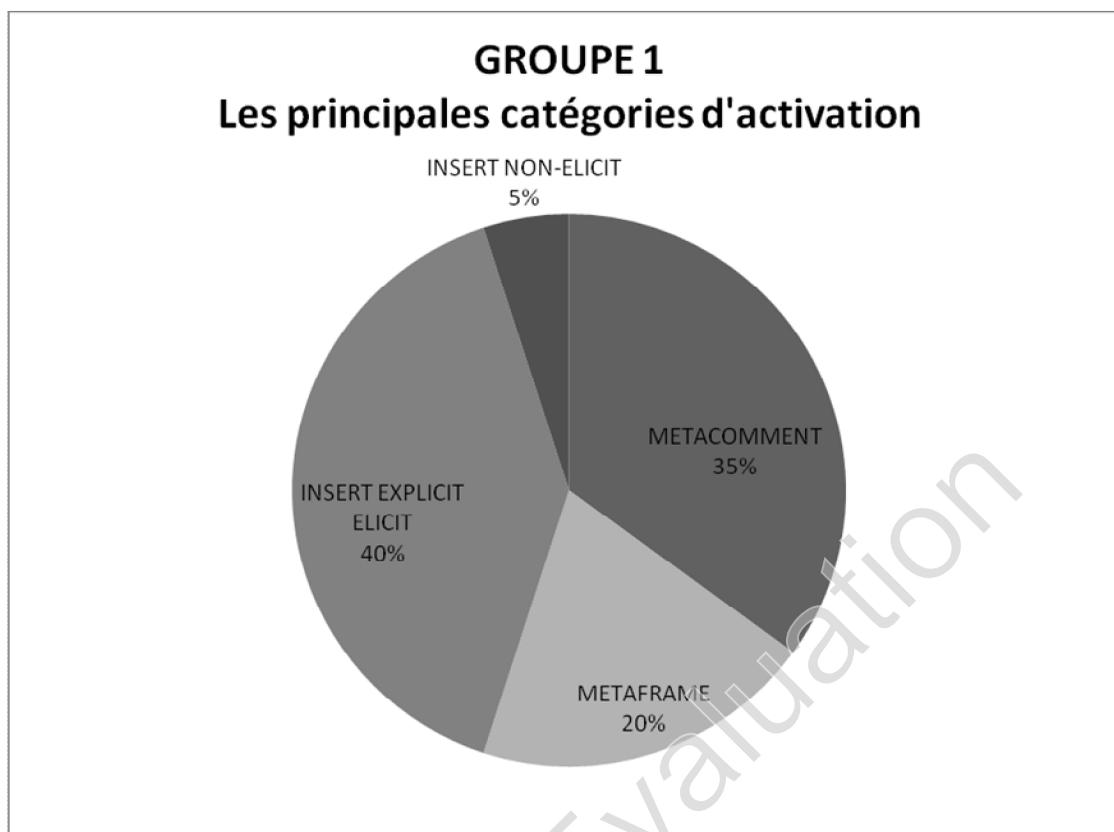
Dans l'exemple suivant nous remarquons que le recours à une langue autre que la langue cible dans cette sous- catégorie se limite aux terminologies ou aux nomenclatures.

: P 138
ما هو الحل الذي توصل اليه
A 139 : اعلنت اليونيسكو
اعلنت اليونيسكو لدراسة قضايا الماء على الارض في انشاء محطات علمية لدراسة احوال الجو و ترسب الماء و
مستوى المياه الجوفية و قياس قدرة الماء على تطهير ذاته مما يلوثه
P 140 : هاي مجموعة من الحلول التي قدمتا منظمة اليونيسكو
منظمة اليونيسكو هدفها تحقيق التعاون بين بين الامم و الشعوب طيب مبن بتعرف ما هي المنظمات التي انشأت من
اليونيسكو غير وووو
A 141 : Unicef اليونيسيف
: P 142
اليونيسيف حقوق الطفل حقوق الام حقوق الانسان هاي كلا انتبقت عنها غوث اللاجئين للاجئين لما يبصير في زلازل
و براكين ومجاعات و هجرة بتعمد اليونيسكو الى فرز مجموعات
P 143 : ما هو شعارها؟
Elle montre le symbole sur le livre UN : A144
: P 145
هل تستطيعين تفسيرها ؟
UN 146 P شوال
UNITED NATIONS UNITED هي كلمة بالانكليزي
NATIONS الامم و ال UNITED المتحدة

les prises de paroles 144, 146, l'enseignante pose plusieurs questions concernant l'organisation des nations unies et de ses institutions, dans le tour de parole 143 l'enseignante demande qu'elle est le symbole de l'ONU, une apprenantes lui montre le symbole figurant dans le livre en communiquant le sigle « UN », au tour de parole 146 l'enseignante essaie donne l'équivalent du terme en arabe en expliquant la composition du mot « United المتحدة » et « Nations الأمم ».

Les principales catégories d'activation

En analysant les prises de parole de l'enseignante de la langue arabe nous avons pu identifier le code de gestion de cours dans les séances d'observation de l'arabe classique.



Nous avons pu constater des différences significatives selon la figure ci-dessous nous remarquons que 40 % des prises de parole de l'enseignantes en langue arabe sont de type INSERT EXPLICIT ELICIT cela veut dire que dans la plupart du temps l'enseignante a eu recours à l'arabe dialectal sous forme de mot insérés dans sont discours en arabe classique, la deuxième sous-catégorie qui présente encore un pourcentage élevé est la META COMMENT, cette sous-catégorie comprend les commentaires de l'enseignante d'ordre métalinguistique concernant la situation de communication, tandis que 20% des prises de paroles appartiennent à la sous-catégorie META FRAME, et enfin la sous-catégorie la moins activée est la sous-catégorie INSERT NON-ELICIT nous distinguons 5% des prises de parole. Les insertions de ce type constituent des mots en anglais sous forme de terminologie ou nomenclature.

Conclusion

D'après l'analyse de la séance d'observation de l'enseignement de langue arabe classique nous avons remarqué, que le recours de l'enseignante à une langue autre que l'arabe classique est restreint. Les prises de parole propre à l'enseignante pendant le cours s'élèvent à un total 74, parmi lesquels elle a activé l'arabe dialectal 19 fois et elle a activé l'anglais une seule fois.

L'enseignante a fait appel au dialecte libanais comme une langue de clarifications afin de bien véhiculer les informations aux apprenantes, dans notre cas le dialecte libanais a rempli un double rôle, le rôle de fournisseur représenté par la catégorie INSERT est employé fréquemment en arabe dialectal et rarement en anglais, nous citons à ce niveau la catégorie INSERT NON ELICIT, où l'enseignante a utilisé la langue anglaise. L'arabe est aussi employé par l'enseignante à des fins métacommunicatives dans la gestion de l'interaction cela est caractérisé par la catégorie Meta. L'arabe dialectal constitue la langue la mieux maîtrisée par les apprenantes et c'est la première langue en termes d'actualité. En effet, il s'agit de la langue commune aux apprenantes et aux enseignants.

2.5.1 Analyse qualitative de la phrase arabe

Dans ce chapitre nous allons analyser les commentaires de l'enseignante de type *meta* (meta-comment et meta-frame) où l'enseignante a eu recours à l'arabe dialectale pour l'explication et la clarification du sens. Les exemples sur lesquels nous allons nous baser appartiennent au discours des enseignantes pendant les séances d'enseignement de la langue arabe classique. Dans le chapitre 2 de la deuxième partie nous avons bien défini les caractéristiques du dialecte dans ce chapitre nous allons analyser le dialecte libanais que l'enseignante utilise pendant l'enseignement.

Avant de commencer l'analyse nous allons présenter les caractéristiques de la phrase en arabe classique (la phrase verbale et la phrase nominale) ainsi que le système phonétique en arabe classique sur lesquelles nous allons nous baser pour l'analyse des productions de l'enseignante.

i. La phrase arabe

La phrase arabe est soit verbale, soit nominale. Dans la phrase verbale arabe, le verbe est toujours énoncé et placé au début de la phrase, marquant une action (ou un état). Le rôle important du verbe arabe apparaît clairement dans la constatation suivante : « *En français le verbe est souvent accompagné d'un adverbe qui en modifie le sens. En arabe un verbe choisi avec soin peut à lui seul rendre le sens du verbe et de l'adverbe français à la fois* » (Najjar 1982 :107) La phrase verbale est représentée par l'ordre de mot VSO (Al-Chartouni 1986, Wright 1859), un syntagme verbal suivi d'un syntagme nominal :

Verbe +sujet+ complément

Le verbe possède une flexion temporelle et s'accorde en personne et genre avec le sujet.

La phrase verbale arabe incline à répéter le verbe, cela a pour but d'insister sur la durée, la manière ou l'intensité de l'action, tout en contribuant au rythme et à l'harmonie de la phrase. On rencontre parfois en arabe deux verbes coordonnés, formant deux propositions ; « *le premier verbe sert d'auxiliaire au second en complète le sens* ». (Idem)

La phrase nominale comme son nom l'indique, elle commence par un nom ou un pronom, il s'agit d'attribuer une action (ou une qualité) à une personne ou à une chose. » *Le nom ainsi mis en première place répond à la question : que dire de telle personne ou de telle chose ?* » (Idem)

La phrase nominale est constituée d'un thème ou topique (moubtada?) et d'un attribut (xabar) et le verbe est sous-entendu. L'attribut s'accorde avec le topique en genre et en nombre.

L'attribut peut prendre plusieurs formes (un nom, un adjectif, un pronom personnel, un pronom d'interrogation, un nom et un adjectif, un nom suivi d'un autre nom défini, une préposition et un nom ou tout un syntagme verbal). Et le thème se présente aussi sous plusieurs formes (un nom propre, un pronom personnel, un nom défini non humain, un nom et un adjectif, une préposition et un nom, un nom suivi d'une conjonction de coordination suivie d'un autre nom ou un nom suivi d'un déterminant suivi d'un pronom attaché).

ii. Le système phonétique de l'arabe

La langue arabe comporte 29 consonnes et 3 voyelles qui peuvent être brèves ou longues. L'alphabet arabe étant un *abjad*, le lecteur doit connaître la structure de la langue pour restituer les voyelles. Il est aidé en cela par une répartition des voyelles d'un mot relativement régulière au sein de racines consonantiques car dépendant de la grammaire. (Voir annexes 5.6)

iii. Les emphatiques

L'arabe connaît une série de consonnes complexes, dites « emphatiques », qui comprennent, simultanément au phonème, un recul de la racine de la langue (créant ainsi une augmentation du volume de la cavité buccale) vers le fond de la bouche et une pharyngalisation, c'est-à-dire une prononciation simultanée du phonème au niveau du pharynx. On note aussi une certaine vélarisation, ou prononciation simultanée du phonème au niveau du palais mou, le velum ou « voile du palais ».

- Recul de la racine de la langue ;
- Pharyngalisation ;
- Vélarisation (à un degré plus ou moins fort).

iv. La gémination des consonnes

Les consonnes arabes y compris le (w /ʔ / j) peuvent être géménées et sont souvent géménées, notons que le hamza «ʔ » n'est géminée qu'en étant en deuxième consonne.

La gémination est indiquée par le signe tachdid ّ et dans la transcription graphique en répète la même consonne ex : ʃubbak

La gémination consiste en effet dans la répétition immédiate de la même consonne qui devient ainsi double et n'est pas simplement le signe d'une consonne longue.

v. La flexion interne

Il faut noter l'existence de l'opposition fondamentale entre consonnes et voyelles manifestée dans la flexion interne, processus base dans l'organisation linguistique de l'arabe : les racines, fondements de la langue, sont constituées par des consonnes et uniquement des consonnes ; la réalisation des mots est opérée par l'insertion des voyelles dans la racine. Consonnes et voyelles agissent donc sur deux plans différents : aux consonnes la constitution des racines, aux voyelles l'utilisation de la racine.

vi. Les diphtongues

L'arabe comporte deux diphtongues : /aw/ et /aj/, selon la façon dont on considère w et j dans les syllabes /aw/ et /aj/.

Quand /w/ et /j/ dans /aw/ et /aj/ ne sont pas consonne radicale, on peut parler de diphtongue.

Ex : dans : / ʔawb/ (robe) au pluriel /aʔwab/ : /w/ est une consonne radicale donc /aw/ n'est pas diphtongue.

Dans : /fiʕl/ (action) au diminutif fuʕajl : /j/ n'est pas une consonne radicale donc /aj/ est une diphtongue.

vii. Le timbre

La langue arabe classique ne possède que trois voyelles a /i /u. Ces voyelles peuvent être brèves ou longues ā /ī / ū. Les besoins de l'enseignement ou la nécessité de fixer la prononciation exacte d'un mot ou d'un texte ont amené à exprimer les voyelles brèves par des signes extérieurs écrits au-dessus ou en dessous des consonnes.

L'absence de voyelles brèves est marquée par un signe « ◦ » appelé /sukūn/.

En pratique, suivant les tribus, il y avait des variations de timbre de i vers e, de u vers o dans le discours oral.

Cette pauvreté en timbre vocalique fait contraste avec l'abondance des articulations consonantiques. Mais ceci ne veut pas dire qu'il y aura peu de voyelles prononcées ; la constitution syllabique, en effet, s'y oppose mais qu'elles ne sont pas variées.

Après avoir présenté les caractéristiques de la phrase en arabe classique (la phrase verbale et la phrase nominale) ainsi que le système phonétique en arabe, enseignées pendant les séances de la langue arabe classique, nous allons analyser les commentaires de l'enseignante d'ordre métalinguistique dans lesquels elle emprunte des phrases et des mots de l'arabe dialectal afin de clarifier le sens.

2.5.2 Analyse

Dans la sous-catégorie meta-comment nous avons classé les commentaires de l'enseignante d'ordre métalinguistique, nous remarquons que dans cette sous-catégorie l'enseignante utilise l'arabe dialectal afin de clarifier le sens.

Exemple 1

Dans le passage suivant, l'enseignante essaie de garder la structure de la phrase en arabe classique elle introduit un commentaire à l'intérieur de son discours dans le but de clarifier le sens. La phrase produite en arabe dialectale est la suivante:

النص تقريري اخباري علمي يعتمد على الأرقام الدقيقة هيدا كلام موثق. لما بيستعمل الأرقام يعني انو شي علمي يعتمد على تقارير علمية ليقدم الادلة و البراهين لصدقية كلامه يعني لا يقول كلاما ادبيا" او ابداعيا" انما يقول كلام حقيقي يستعمل الأرقام للتدليل على هذا التوثيق نعم و وو صوفيا بعد سؤال المقادير ما مفرددها؟
le texte est narratif scientifique, il donne des chiffres exacts, c'est un discours fiable, quand il utilise des chiffres cela veut dire une chose scientifique, se basant sur des preuves et des arguments scientifiques afin de confirmer ses paroles, c'est-à-dire il ne fait pas la poésie mais il avance des choses concrètes, il utilise des chiffres comme preuve de fiabilité, oui et et
Sophia encore une question quel est le singulier de quantités ?

Afin de d'étudier la composition des phrases appartenant à l'arabe dialectale utilisées par l'enseignante. Nous avons essayé de classer les phrases produites par l'enseignante dans des tableaux dans lesquels nous avons proposé l'équivalent de la phrase en arabe classique, et nous avons ajouté également l'écriture phonétique.

A partir du passage cité ci-dessus nous avons pu identifier deux phrases en dialecte libanais, nous avons placé chacune dans un tableau afin de montrer la structure des mots dans la phrase.

Phrase 1 : " هيدا كلام موثق " « C'est un discours fiable »

« C'est un discours fiable »			Langue
موثق	كلام	هيدا	Dialecte libanais
Muwaθθaq	kalam	Hajda	
موثق	كلام	هذا	Arabe classique
Muwaθθaq	kalamun	Haða	

Dans cette phrase nous remarquons que l'enseignante introduit une phrase en arabe dialectal dans un commentaire qui est en arabe classique, tout en respectant la structure syntaxique de la phrase. C'est une phrase nominale qui commence avec un pronom démonstratif qui est le thème ou le topique. La forme du pronom démonstratif اسم الإشارة « هذا haða » « celui-ci » a changé de forme en arabe dialectal il est devenu « هيدا hajda » cette forme est utilisé à l'oral en arabe dialectal.

En comparant la phrase nous remarquons que l'ordre des mots dans les deux phrases est le même, on notera l'absence, des marques casuelles au niveau des mots produits en arabe dialectal.

Phrase 2 : " لما بيستعمل الأرقام يعني انو شي علمي "

"quand il utilise des chiffres cela veut dire une chose scientifique"

« quand il utilise des chiffres cela veut dire une chose scientifique »							Langue
علمي	شي	انو	يعني	الأرقام	بيستعمل	لما	Dialecte libanais
ʕilmī	ʃi	ʔeno	Janī	Lʔarqam	byestaʕmel	Lammā	
علمي	شيء	أنه	يعني	الأرقام	يستعمل	عندما	Arabe classique
ʕilmī	ʃajʔ	ʔanahu	Janī	Lʔarqam	yastaʕmilu	ʕindamā	

En comparant les phrases produites par l'enseignante, avec les phrases que nous avons proposées en arabe classique nous remarquons que l'ordre des mots dans la phrase reste le même, mais avec des changements au niveau du mot comme l'utilisation du «إنو» à la place de «إنه» qui signifie «*cela veut dire*» car en dialecte libanais le locuteur tend à remplacer le dernier son «h» par une voyelle longue «ū».

L'enseignante à utilisé le mot « chose » «شي» «*šī*» une forme simplifier de «شيء» «*šayʾ*» qui consiste à remplacer le son /ʔ/ "الهزمة" existant à la fin du mot par une voyelle longue "ī", nous remarquons aussi l'absence des marques casuelles.

Nous distinguons aussi un changement au niveau lexical, en dialecte libanais il y a tendance à utiliser l'adverbe de temps «لَمَّا³⁸» «*lammā*» à la place de «عندما» «*ʿindamā*» qui signifie «quand». Nous remarquons aussi l'ajout du son /b/ au début du verbe «byestaʕmel» pour indiquer le temps du verbe au présent, le son /b/ dans ce cas remplace la chute des marques du temps verbale pour «*yastaʕmilu*».

Exemple 2:

Dans l'exemple suivant l'enseignante à activer l'arabe dialectal sous forme de mots insérés dans des phrases en arabe classique, "تانية" "مثل" "بيطلع" ou des phrases courtes en arabe dialectal comme dans la plupart des commentaires l'enseignante essaie d'utiliser rarement l'arabe dialectale, ou bien elle emploie des mots en arabe dialectale tout en essayant de garder la structure de la phrase en arabe classique, et en respectant l'ordre des mots dans la phrase même si elle insère des mots propres au dialecte libanais.

Nous avons marqué en gras les mots appartenant à l'arabe dialectal, et nous les avons classés sous forme de deux phrases dans les deux tableaux figurant ci-dessous.

Phrase 1:

"في مناطق تانية بالصحراء مثل الكويت مثل السعودية مثل البحرين قد يلجأون لندرة مياه الآبار و المياه الجوفية و الينابيع أما في لبنان فالينابيع متوفرة و الآبار الارتوازية"

« Dans d'autres zones du Sahara (le désert) comme le Koweït, comme l'Arabie Saoudite comme Bahreïn, ils peuvent avoir recours à des techniques d'entretiens de l'eau et cela par manque de l'eau des puits et des eaux souterraines et des sources d'eau »

³⁸ À ne pas confondre «لَمَّا» utilisée comme adverbe de temps en dialecte libanais, avec «لَمَّا» la particule de l'apocopé en arabe classique.

« Dans d'autres zones du Sahara (le désert) comme le Koweït »							Langue
الكويت	مثل	الصحراء	ب	تانية	مناطق	في	Dialecte libanais
Lkuwejt	Metel	sṣaḥrāʔ	Bi	Tānija	manāteq	Fī	Écriture phonétique
الكويت	مثل	الصحراء	في	ثانية/ أخرى	مناطق	في	Arabe classique
Lkuwejt	Meθel	sṣaḥrāʔ	Fī	Ṭānija	manāteq	Fī	Écriture phonétique

Dans la phrase suivante « *fī manāteq tānija bi sṣaḥrā? metel lkuwejt* », nous remarquons une tendance en arabe dialecte à remplacer le son θ " interdentale spirante sourde par le son "t " dentale occlusive sourde comme, « tānija » et « θānija » qui veut dire « autre » ainsi que « metel » et « meθel » qui veut dire comme.

En arabe classique nous utilisons le mot أخرى « *uxra* » à la place de « θānija » pour designer un autre lieu, la particule /bi/ qui remplit la fonction de proposition en grammaire arabe il est souvent utilisé en arabe dialectale alors qu'en arabe classique nous utilisons *fī* pour designer les lieux.

Phrase 2 :

في أي مكان بلبنان لَمَا نحفر بيطلع في بئر ماء

« *Si on creuse n'importe où au Liban on trouve un puits d'eau, mais comme cette eau n'est pas potable, alors ils vont bien l'entretenir et la dessalée.* »

« Si on creuse n'importe au Liban où on trouve un puits d'eau »											Langue
ماء	بئر	في	بيطلع	نحفر	لما	لبنان	ب	مكان	أي	في	Dialecte libanais
māʔ	beʔer	Fī	bjelaʕ	nehfor	Lammā	lebṅān	bi	Makān	ʔaj	Fī	Écriture phonétique
ماء	بئر	فيه	ينبع	نحفر	عندما	لبنان	في	مكان	أي	في	Arabe classique
māʔ	beʔer	Fīhi	yanbaʕ	naḥfor	ʕindamā	lubṅān	fī	Makān	ʔaj	Fī	Écriture phonétique

En comparant la phrase que nous avons proposé en arabe classique avec celle qui est produite par l'enseignante en arabe dialectale nous remarquons que l'ordre des mots restent le même par contre nous distinguons des changements au niveau de quatre morphèmes, Nous distinguons aussi un changement au niveau lexical, en dialecte libanais il y a tendance à utiliser l'adverbe de temps «³⁹ لَمَّا » « lammā » à la place de « عندما » « ĩndamā » qui signifie « quand », la particule /bi/ qui remplit la fonction de proposition en grammaire arabe il est souvent utilisé en arabe dialectale alors qu'en arabe classique nous utilisons *fī* pour désigner les lieux. Nous remarquons aussi la chute du pronom attachés /h/ dans *fīhi* qui devient *fī*.

META FRAME

Les alternances méta frame regroupent les sollicitations, ainsi que les commentaires métalinguistiques et des questions, les sollicitations concernant cette catégorie sont formulées en L1 de l'enseignante et des apprenantes qui est l'arabe dialectal.

Exemple 1

Dans cet exemple l'enseignante utilise l'arabe dialectal à deux reprises sous forme de questions.

A 42 : مجازية
P 43 :
<p>مجازية شو الغاية من استعمال المجاز هنا؟ مع انو الموضوع علمي اليس كذلك؟ التطرق الى موضوع الماء و علاقته بالحياة موضوع علمي و ليس موضوعا "ادبيا" طيب و لماذا اختار هذه العبارة الكاتب؟ استعمل هذه العبارة المجازية مع العسر و اليسر؟</p> <p><i>Métaphore, pourquoi il a utilisé cette métaphore ? pourtant le texte traite un sujet scientifique n'est ce pas ?</i></p>
P 44 : للدلالة على المياه

Phrase 1 : « مجازية شو الغاية من استعمال المجاز هنا؟ مع انو الموضوع علمي اليس كذلك؟ »

« *Métaphore, pourquoi il a utilisé cette métaphore ? Malgré que le texte traite un sujet scientifique n'est ce pas ?* »

³⁹ À ne pas confondre « لَمَّا » utilisée comme adverbe de temps en dialecte libanais, avec « لَمَّا » la particule de l'apocopé en arabe classique.

« Métaphore, pourquoi il a utilisé cette métaphore ? Pourtant le texte traite un sujet scientifique »										langue
علمي	الموضوع	انو	مع	هنا	المجاز	استعمال	من	الغاية	شو	Dialecte libanais
ʕilmī	lmawdūʕ	ʔenū	maʕ	Hunā	lmaʒāz	steʕmāl	Min	lyājā	ʃū	Ecriture phonétique
علمي	الموضوع	أَنْ	مع	هنا	المجاز	استعمال	من	الغاية	ما	Arabe classique
ʕilmī	lmawdūʕ	ʔanna	maʕ	Hunā	lmaʒāzi	steʕmāli	Min	lyājā	mā	Ecriture phonétique

Dans cette phrase nous distinguons deux changements le premier au niveau de l'outil de l'interrogation / ʃ ū/ cette forme est utilisée en dialecte seulement, alors qu'en arabe classique il existe plusieurs outils qui sont placés toujours au début de la phrase. Nous remarquons aussi un deuxième changement au niveau du mot, comme l'utilisation du «إنو» ?enū à la place de « أن » ?anna le locuteur a remplacé le dernier son « a » par une voyelle longue « ū ».

Phrase : استعمل هالعبارتين ليشير الى الحالات اللي بتتوفر :

« il a utilisé ces deux expressions pour désigner les situations où l'eau est disponible »

بتتوفر	اللي	الحالات	الى	يشير	ل	العبارتين	ه	استعمل	Dialecte libanais
Btetwafar	llī	Lḥālāt	?ila	juḷīr	Li	lṣibartejn	Ha	staṣal	Ecriture phonétique
تتوفر	التي	الحالات	الى	يشير	ل	العبارتين	هاتين	استعمل	Arabe classique
Tatawafaru	latī	Lḥālāt	?ila	juḷīr	Li	lṣibartejn	Hātajn	staṣal	Ecriture phonétique

Dans cette phrase nous distinguons deux transformations dues à la simplification de la langue parlée, la forme du pronom démonstratif propre au duel /hātajn/ devient /ha/ en dialecte, le pronom relatif au féminin singulier /latī/ devient /llī / . Nous distinguons aussi un changement au niveau de la forme du verbe /tatawafaru/ l'ajout du son /b/ au début du verbe « btetwafar » pour indiquer le temps du verbe au présent, le son /b/ dans ce cas remplace la chute des marques du temps verbale.

Conclusion

Dans le chapitre précédant nous avons remarqué que les échanges sont largement gérés en arabe classique, ils constituent 74%⁴⁰ voir les prises de parole de l'enseignante.

Dans ce chapitre nous avons essayé d'analyser les commentaires de l'enseignante de type meta (metacomment et metaframe) où l'enseignante a eu recours à l'arabe dialectal pour l'explication et la clarification du sens.

Nous avons remarqué que même quand il s'agit d'un commentaire meta, l'enseignante introduit l'arabe dialectal sous forme de phrase courte à l'intérieure de son discours en arabe classique. En comparant les phrases en arabe dialectale avec les phrases en arabe classique nous avons remarqué que les modifications se font au niveau de la morphologie des mots dans la phrase, ou par un remplacement des mots propre au dialecte mais qui accomplissent toujours la même fonction dans la phrase comme l'outil de l'interrogation / ʔ ū/, l'adverbe de temps « ʔlāmā » « lammā ». Nous remarquons aussi l'ajout du son /b/ au début du verbe pour indiquer le temps du verbe le son /b/ dans ce cas remplace la chute des marques du temps verbale « byestaʕmil », « btetwafar ». Comme nous avons vu l'utilisation du dialecte libanais est restreinte, cela n'a pas une influence négative sur la traduction parce que le dialecte libanais est visiblement moins éloigné de l'arabe classique.

Les apprenantes ont tendance à structurer leur phrase en utilisant leur L1, l'arabe dialectal, qui est apprise et souvent utilisée dans un contexte informel (dans leur quotidien). Ce langage, d'après ce que nous venons de voir, respecte les normes grammaticales de la langue. Quant à l'enseignante de la langue arabe, même si elle a eu recours au dialecte libanais qui est la L1 des apprenantes comme métalangage, nous remarquons que cela n'a pas changé dans la structure même de la phrase en arabe classique. « La mise en perspective de L1 par l'acquisition de L2 peut entraîner un

⁴⁰ Les prises de parole propre à l'enseignante s'élèvent à 74, parmi lesquels l'enseignante a activé 19 fois l'arabe dialectale et 55 fois l'arabe classique.

⁴¹ À ne pas confondre « ʔlāmā » utilisée comme adverbe de temps en dialecte libanais, avec « ʔlāmā » la particule de l'apocopé en arabe classique.

développement des capacités métalinguistiques favorables aux apprentissages formels. » (Narcy-Combes 2014 :43). Cela confirme le passage de BICS à CALP⁴².

⁴² « La réflexion sur ces liens entre apprentissages informels et formels rejoint les concepts de BICS (Basic intercommunication skills) et de CALP (Cognitive academic language proficiency) définis par CUMMINS (1994) et les conditions de leur transfert d'une langue de scolarisation à l'autre, sachant que pour cet auteur la scolarisation est liée à l'acquisition de CALP. » (Narcy-Combes 2014)

Chapitre 3 : Analyse qualitative

Dans les pages suivantes nous proposons de faire une analyse qualitative des données étudiées dans le chapitre précédant, dans le but de compléter l'analyse quantitative.

Dans l'analyse qualitative nous avons classé les indices d'activation d'une autre langue que la langue cible en se basant sur le modèle d'analyse de Williams et Hammarberg, nous proposons donc approfondir notre analyse en insistant sur le rôle de la conscience métalinguistique de l'apprenante pendant l'apprentissage des langues.

Nous reprenons les interactions analysées dans le chapitre précédant dans une perspective qualitative qui accorde plus d'importance à la nature des indices d'activation observées et non pas seulement à leur nombre.

Nous allons montrer comment la conscience métalinguistique des apprenantes plurilingues apparaît dans leurs conversations, en se basant sur les propositions théoriques présentées dans la première partie de notre travail. L'analyse quantitative effectuée dans le cadre du chapitre précédent nous a permis d'identifier les stratégies plurilingues utilisées par nos étudiantes afin de surmonter les difficultés, pendant leur conversations en langue cible. A travers l'analyse qualitative nous présenterons les données qui ont été analysées dans le chapitre précédant concernant l'activation d'une autre langue que la langue cible accompagnées par une activité de réflexion métalinguistique. De nombreuses hypothèses de fonctionnement lexical ont été formulées par les apprenantes en se référant à leurs connaissances préalables en arabe L1 et en français L2.

3.1 Hypothèse de travail et méthode d'analyse choisie

Comme nous avons vu dans la première partie de notre travail, la conscience métalinguistique accrue chez les apprenants plurilingues augmente au fur et à mesure que leur répertoire langagier s'élargit et qui serait de nature à favoriser de nouveaux apprentissages Moore (2006a) et Jessner (2006).

D'après l'analyse quantitative effectuée dans le chapitre précédant, nous avons pu observer comment les apprenantes mettent en œuvre des stratégies afin de pouvoir dépasser des difficultés langagière. Dans ce chapitre nous nous efforçons à montrer que le recours des apprenantes à d'autres langues que la langue cible est accompagné d'une activité réflexive.

L'analyse proposée dans le présent chapitre comporte, la prise de conscience repérable dans le discours des participantes *noticing*, l'émergence d'une conscience métalinguistique. Nous allons essayer de montrer l'effet positif du phénomène d'activation d'une autre langue que la langue cible au niveau cognitif pendant l'apprentissage des langues.

Dans la partie théorique nous avons présenté des propositions concernant la conscience métalinguistique chez les apprenantes plurilingues, nous examinerons dans cette partie comment cela se traduit chez nos participantes pendant l'apprentissage de la troisième langue, à travers les données quantitatives analysées dans le chapitre précédant. Les apprenantes ont poursuivie des stratégies afin de surmonter des difficultés communicatives. Les exemples que nous allons analyser vont nous aider à prouver que les activations des langues autre que la langue cible effectuées par les apprenantes sont accompagnées par des activités de conscience métalinguistique qui les aident à faire le lien entre les langues présentes dans leur répertoire plurilingue.

Pour d'écrire cette activité réflexive chez les apprenantes nous ferons référence aux notions d'analyse et de contrôle proposées par Bialystok. Cette activité réflexive peut avoir plusieurs formes, plus ou moins explicite, au début de la conversation ou bien dans une question etc.

3.2 Analyses qualitative des productions des apprenantes en anglais L3

Exemple 1

Dans le tour de parole 33 l'apprenante active l'arabe sa L1 et le français L2 afin d'effectuer un commentaire qui concerne la production de l'enseignante, et des apprenantes, de cette façon l'apprenante formule un commentaire touchant la forme de sa production. Par son commentaire L'apprenante trouve une difficulté à prononcer le terme en anglais c'est pourquoi elle a fait référence à son équivalent français.

28 P: excellent so what is the meaning of strengthen it strengthens the immunity where is my immunity?

29: inaudible

30 P: so IT strengthens *بتحطي لان عندي* "s" **tu ajoutes un "s" parceque c'est "it"**

it strengthens the immunity system

31 As: *بقوي* inaudible

31 As: *بقوي* inaudible

32 P: SHHHHH

33 A: **il renforce** *بقوي* système immunitaire

34 A2: *بقوي جهاز المناعة* **il renforce le système immunitaire**

35 P: so

36 A:

37 P: *so so we didn't get sick*

38 A3: *يعني ما يبصير معنا امراض* / **c'est à dire on ne tombe pas malade**

39 P: *It prevents where is it it prevents injury so we go restart this let restart this so first of all yours friends said that it actually increases*

40 A: *increases the blood circulation*

Nous remarquons que cette activation est probablement motivée par la psychotypologie de l'apprenante selon laquelle les deux langues ont un vocabulaire proche. L'enseignante n'a pas donné le mot cible elle a continué la conversation. Dans ce cas là nous constatons qu'il y a eu apprentissage car l'apprenante a compris le sens et le contenu de l'énoncée. Mais l'output est toujours produit en L1 et L2 des apprenantes.

Exemple 2

Dans cet exemple l'enseignante essaye de guider les apprenantes à trouver la bonne réponse.

Dans les prises de paroles ci-dessous nous allons remarquer que l'enseignante et les apprenantes activent une langue autre que la langue cible avant d'arriver à trouver la bonne réponse

67 P: so you RUN what do you feel when you run?

68 As: الدورة الدموية **la circulation sanguine**

69 P: you feel الدورة الدموية **la circulation sanguine**
Rire)

70 As: (rire)

71 A: بحس انو قلبي عم بيدق بسرعة **je sens que mon Coeur bat vite**

72 P: قلبك عم بيدق بسرعة and you feel like you're really when you run your face; your face becomes red isn't that? Isn't that you feel that your heart (elle respire vite) ؟ حموت ما هيك
خلص **j'en peux plus je vais mourir** ? And you feel that your face is going to
explOse

73 As: yes yes

74 P: حينفجر **il va exploser**

75 As:

76 P: why why why do you feel this?

77 A: بس تطلعي عالدرج **lorsque tu montes les escaliers**

78 P: بس تطلعي عالدرج **lorsque tu montes les escaliers** EXCELLENT when you play
basket ball

79 As: لان القلب عم يضخ الدم **car le sang est pompé par le Coeur**

80 P: if you want to say something say it to me قولني انا بسمع im ready to listen to you
don't speak to each other so if you have something انا **moi** I want to listen ok? ++so you
know when you feel your face is going to explode and your heart you know?

81 As: yes

82 P: WHY? Because +...?

83 A: demoiselle

84 As: circulation

85 P: you want to ask? Wait one second gives me the answer and then ask me+ so why?
Why you feel that your face your face is going to explode and your heart is beating so fast
?

86 As: circulation

L'exemple suivant montre que dans le tour de parole 71 une apprenante corrige la réponse émise par d'autres apprenantes (tour de parole 68). La conversation continue, l'enseignante demande aux apprenantes de parler plus, les apprenantes continuent à activer leur L1 arabe, jusqu'à le tour de

parole 84 où les apprenantes donnent la réponse attendu par l'enseignante en anglais. Dans ce cas nous remarquons qu'il y a eu un apprentissage du mot *circulation*.

Exemple 3

Dans l'extrait suivant nous constatons une réflexion métalinguistique de la part des apprenantes lorsqu'elles ont pu deviner le sens du mot *illness*. Au début l'enseignante a voulu expliquer le sens du mot *without* elle a donné l'exemple de *fat free* les apprenantes ont fait le lien entre *free* [] , jusque là le sens du mot *without* a été compris, une apprenante devine le sens du mot *illness* en posant la question **195 A: illness** *OLjrlj q ١٤٤٥ / cela veut dire des maladies ?* L'enseignante confirme la question posée par l'apprenante en lui ajoutant d'autres synonymes du mot *illness*.

183 P: انا معل بس خلىنا ننتقل je suis d'accord avec toi, on va passer part by part deal? So you need to be free from illness
184 A: شو يعني هاي Que veut dire ça
185 As:
186 P: شو يعني Que veut dire free?
187 A: خالي من الامراض sans maladie
188 P: do you know when you read cheese على اللبنة free اي؟ خالي من الدهون fat free++
189 PAs: fat free خالي من الدسم
190 P: fat free it means+...it has no fat
191 A: zero بالمية pourcent
192 P: yes it depends el pourcentage++ I am saying free of illness++your body is free of illness
193 A: خالي من الامراض sans maladie
194 P: exactly exactly you have no sickness
195 A: illness؟ امراض يعني؟ cela veut dire des maladies ?
196 P: it could be illness it could be diseases another word for illness is diseases diseases amrad marad illness
197 A: امراض يعني اللي معن امراض خطيرة ولا grippe وهيك Des maladies c'est à dire ceux qui ont des maladies
graves ou bien juste la grippe
200 P: اي مرض اي مرض n'importe quelle maladie

L'exemple ci-dessous montre que toutes les langues du locuteur paraissent susceptibles d'être activées, lors du processus langagier. Un deuxième exemple est identifié dans la même conversation, figurant dans (la prise de parole 197) dans cet exemple l'apprenante active les deux langues L1 arabe et L2 français, elle a voulu comprendre la signification du mot *without illness*.

Exemple 4

Dans l'extrait suivant nous allons voir comment les apprenantes ont fait appel à leurs connaissances préalables en français L2 pour l'apprentissage en anglais L3.

147 P: read blood read what's wrong with you sweet heart? Point of the discussion
خلاص (rire)
So it increases the blood circulation to increase
148 As: the oxygen
149 P: SH SH (elle désigne la fille pour parler) to increase تزيد **augmente**
150 A : OXYGENE
151 P: YES and when we increase a oxygen what we increase?
152 As: energy
267 P: change changement support (ang) support (fr) يحمي **il protège** have we write muscle?
268 A: يعني **c'est-à-dire** muscle
269 P: muscle exactly

Dans l'exemple ci-dessous, l'apprenante emploie le mot en français muscle et oxygène. La proximité typologique des deux langues ou de la psychotypologie des deux langues a pu, sans doute, l'influencer. Les langues perçues comme proches typologiquement de la langue cible ou plus proches par rapport aux autres langues stockées dans la mémoire, s'avèrent généralement les sources d'information les plus utilisées par les apprenantes. L'apprenante perçoit donc un terme commun dans les deux langues anglais et français, elle se base sur ses connaissances antérieures, en trouvant une similitude du mot dans les deux langues.

Exemple 5

Dans l'exemple suivant, l'analyse du savoir linguistique n'est pas explicite, mais nous remarquons un certain niveau d'attention de l'apprenante, elle emploie le mot en français *oxygène* (la prise de parole 106). La proximité typologique des deux langues ou de la psychotypologie des deux langues a pu, sans doute, l'influencer.

105 P: طب **alors** we said this we said this ++when we run this increases or improves+... our blood circulation this increases the +...?

106 As: oxygène

107 P: IN THE+...?

108 As: in the blood

Les langues perçues comme proches typologiquement de la langue cible ou plus proches par rapport aux autres langues stockées dans la mémoire, s'avèrent généralement les sources d'information les plus utilisées par les apprenantes. Notre apprenante perçoit donc un terme commun dans les deux langues anglais et français elle se base sur ses connaissances antérieures, en trouvant une similitude du mot dans les deux langues.

Exemple 6

Dans l'extrait suivant nous allons observer comment les apprenantes utilisent leurs connaissances préalables en arabe et en français pour apprendre des mots en anglais L3, les activations d'une langue autre que la langue cible se font dans les prises de parole 122 et 117.

116 P: , بتفتح شهيتك بتصيري بتاكلني اكثر بس لما بتركضي شو بتحرقني ؟

cela te donnera l'envie de manger, tu manges plus, mais lorsque tu fais du sport tu brûles quoi ?

117 As: دهون calories

118 P: لشو بيتحول؟ calories وال

119 As: energy

120 P: And you use the energy to do what? +... لشو بدك حيوية ونشاط؟ لكل شي

121 To study you need energy to walk to talk you need energy when you feel tired you know++

122 A: fatigue

123 P: fatiguer exactly can would you would you can you can you talk?

124 As: no

125 P: can you study?

126 As: no

127 P: so you all need energy

128 As: energy

Dans l'exemple ci-dessous, l'apprenante emploie le mot en français *la fatigue* (le tour de parole 122). L'apprenante a activé une langue autre que la langue cible en se basant sur ses connaissances antérieures en français L2, elle s'avère consciente que l'enseignante a des connaissances en langue française c'est pourquoi elle s'est permise d'activer sa L2 en utilisant le mot *la fatigue* comme équivalent au mot *tired* en anglais L3. L'enseignante continue la conversation en affirmant que la réponse de l'apprenante est correcte sans lui donner l'équivalent du mot fatigue. L'apprenante a compris le sens du mot mais elle n'a pas appris l'équivalent en anglais.

Dans (le tour de parole 117 دهون) les apprenantes ont activé leur L1 afin de répondre à la question posée par l'enseignante, elles ont choisi la L1 la langue arabe (qui est la langue de leur quotidien et la mieux maîtrisée par les apprenantes) c'est la première langue en termes d'actualité. En effet, il s'agit de la langue commune des apprenantes et des enseignantes. Dans ce cas les apprenantes ont donné le sens de *calories* dans les deux langues L1 et L3.

Exemple 7

Dans ce l'extrait suivant nous remarquons que toutes les langues connues par les apprenantes sont activées.

1. P: we have three types of food healthy food if I ask why do you eat healthy food to keep fit do you know the meaning of fit
- 2 A: خبز **pain**
- 3 P: لا لا **non non** we eat healthy food to keep fit and healthy
- 4 A: يضعف **il maigrir**
- 5 P: رشيق **en forme**
- 6 A: يضعف **il maigrir**
- 7 P: eh رشيق **en forme**
- metacomment**
- 8 A: بصير sympathetic يعني **c'est à dire il devient sympathique**
- 9 P: YES
- 10 A: INAUDIBLE
- 10 P: Number we have fast food delivery
- 11 A: yes

Dans l'extrait ci-dessous l'enseignante explique le sens du mot *fit*, dans les premiers tours de paroles nous remarquons que les apprenantes activent leur L1, mais elles n'ont pas toujours donné la bonne réponse, dans le tour de parole 5 l'apprenante dit يضعف *il maigrit*, l'enseignante confirme la réponse donné par l'apprenante, et continue la conversation, dans le tour de parole 8 une apprenante active sa L2 en essayant de faire un commentaire final qui donne un sens globale du mot.

Exemple 8

Dans l'extrait suivant nous remarquons que les apprenantes ont activées deux fois leur L1. Les apprenantes ont activé leur L1 afin de répondre à la question posée par l'enseignante, elles ont choisi la L1 la langue arabe qui est la langue de leur quotidien la mieux maîtrisée par les apprenantes et c'est la première langue en termes d'actualité. En effet, il s'agit de la langue commune des apprenantes et de l'enseignante.

116 P: six do you know of many other foods that you eat on a daily basis and which are not listed here? Are they nutritious do you know another type type of food
117 A: yes
118 P: type of food?
119 As: I didn't understand
120 P: I will repeat do you know another type of food
121 As: yes
122 P: we say vegetable we say meat grain what type else?
123 A: دجاج poulet
124 P: poultry w chicken
125 As: chicken
126 As: meat water hot dog fish
127 P: ok activity two on your book activity three if you have your workbook
128 A: yes we have
129 P: activity four down which of the following do you consider to be healthy discuss?
Which are euh Fry what's the meaning of fry?
130 As: euh pomme de terre بطاطا
131 P: la fry يقلي لا يقلي frire non frire it's healthy to euh
132 A : COOK
133 P: يقلي frire it's healthy to eat fry food no

134 As: NO
135 P: grill?
136 As: YES
137 P: boil?
138 As: NO
139 P: boil يغلي **bouillir** without oil
140 As: yes

Dans « le tour de parole 123 » دجاج, l'enseignante corrige la réponse en donnant l'équivalent du mot chicken, dans le tour de parole 125 nous remarquons que les apprenantes répètent le mot, ce qui montre qu'il y a eu apprentissage.

Dans (le tour de parole 130) l'apprenante active sa L1 afin de répondre à la question de l'enseignante we say vegetable we say meat grain what type else? L'apprenante répond par « بطاطا » qui veut dire « pomme de terre » à la question Fry what's the meaning of fry? Bien que l'apprenante n'a pas donné la réponse exacte à la question qui est « frire », mais elle a donné un exemple de nourriture qui se prépare de cette façon, afin de montrer à l'enseignante qu'elle a compris le sens du *fry*.

3.3 Conclusion

Cette analyse nous a permis de compléter l'analyse quantitative effectuée dans le chapitre précédent, nous avons pu montrer que l'activation d'une langue autre que la langue cible peut avoir des effets positifs, surtout lorsque, au début de leur apprentissage, elle permet aux apprenantes de s'exprimer en activant les langues déjà connues. L'activation s'accomplit avec une réflexion métalinguistique de la part des apprenantes, ce qui leur donne la possibilité de prendre un recul face à leurs réponses et de vérifier leurs productions langagières. C'est alors, le rôle de l'enseignant médiateur d'accommoder l'output de l'apprenante et de vérifier si le message a été bien compris ou non.

D'après l'analyse qualitative nous avons remarqué que les activations d'une langue autre que la L3 effectuées par les apprenantes ne se limitent pas seulement à leur L1, les exemples présentés ci-dessus montrent que les apprenantes activent aussi leur L2, la langue française. Ce type d'activation correspond en général à la catégorie INSERT, et précisément à insert sans encadrement, INSERT NON- ELICIT, ce constat rejoint les résultats du chapitre précédent. Ce type d'activation se montre conscient et aboutit dans la plupart des cas à un apprentissage en L3.

La L1 des apprenantes constitue une source d'information pour l'apprentissage, mais les langues perçues comme proches typologiquement de la langue cible ou plus proches par rapport aux autres langues du répertoire langagier des apprenantes le sont aussi, elles constituent, de façon générale, des sources d'information importante. C'est ce qui peut justifier l'activation du français L2, lors de la production en anglais L3, précisément dans la sous-catégorie d'activation INSERT NON-ELICIT.

PDF Pro Evaluation

Synthèse positionnement

A travers les prises de paroles présentées ci-dessus nous avons pu montrer que les ressources métalinguistiques sont bien activées par les apprenantes. Nos résultats confirment l'hypothèse d'ordre psycholinguistique qui postule un rôle instrumental pour la L1 et un fournisseur pour L1 et L2. Comme nous l'avons bien précisé dans le chapitre 3 de la deuxième partie, les apprenantes sont au début d'apprentissage de l'anglais L3, leurs connaissances en cette langue ne leur permettent pas de s'exprimer librement en langue cible, « si par conscience métalinguistique on entend la capacité d'analyse des fonctionnements linguistique et de contrôle de sa production » Bono (2008 :348), les résultats obtenus montrent que les apprenants plurilingues possèdent une capacité d'analyse et de contrôle leur permettant de résoudre des problèmes de communication.

A la lumière de ces résultats il paraît possible d'affirmer que la conscience métalinguistique est l'un des facteurs essentiels qui contribuent à l'évolution de la capacité des locuteurs plurilingues à apprendre des langues. Moore (2006a) et Jessner (2006).

Discussion et Conclusion

Nous avons choisi de présenter les résultats de l'analyse de notre enquête sous forme de tableaux, afin de visualiser ce que les données signifient dans le cadre de la problématique choisie (Narcy-Combes 2005 :119).

PDF Pro Evaluation

Problématique choisie			Résultats
Partie pratique	Cadre théorique	Contexte	
Chapitre 1	-Les théories de Vygotski concernant le rôle du contexte culturel du dispositif d'enseignement sur l'apprentissage	Entretiens avec les enseignantes : Deux groupes de (six enseignantes)	Les pratiques déjà analysées des nos participantes et leurs représentations sont cohérentes.
	- Les théories de Piaget, qui définissent l'apprentissage comme un aspect inséparable des pratiques sociales. -D'après Castelotti et Moore (2002), les représentations peuvent influencer ou déterminer l'intérêt et le désir d'apprendre une langue.	Entretiens avec les apprenantes : Deux groupes de (huit apprenantes)	Les pratiques déjà analysées des nos participantes et leurs représentations sont cohérentes.
Chapitre 2	Approche psycholinguistique : emploi du continuum du mode langagier de Grosjean, combiné avec le modèle plurilingue de Williams et Hamamberg.	Observation des pratiques des deux groupes d'apprenantes	Dans l'appropriation de l'anglais L3, l'arabe L1 remplit une fonction instrumentale et le français L2, celle de fournisseur.
Chapitre 3	La conscience métalinguistique, peut constituer un avantage cognitif pour les apprenants d'une L3. Les notions d'analyse et de contrôle proposé par Bialystok.	Observation des pratiques des apprenantes des deux groupes (en trois langues) : -arabe L1 -français L2 - anglais L3	Le développement d'une compétence métalinguistique chez les apprenants a un effet cognitif positif de l'apprentissage de l'anglais L3.

Le tableau ci-dessus résume la problématique de notre travail, qui est composé en deux parties : le cadre théorique et le contexte de l'étude dans lequel nous avons mené notre enquête

Dans les deux premières colonnes nous avons essayé d'établir un lien entre les différents points du cadre théorique et le contexte qui nous intéresse. Les résultats correspondant aux contextes et aux théories sont placés au niveau de la troisième colonne.

Conclusion relative aux aspects de l'appropriation de L2 et L3

Nous parvenons, à présent, à la conclusion de notre travail. Celui-ci s'inscrit dans le cadre de l'acquisition des langues, en l'occurrence la question de l'enseignement plurilingue au Liban. Tout au long de ce travail nous avons essayé d'étudier le phénomène de l'activation d'une autre langue la langue cible chez des apprenants Libanais. L'analyse des données s'est articulée en deux parties. Dans le premier chapitre de la troisième partie de notre travail nous avons mené l'analyse des entretiens destinées aux enseignantes et aux apprenantes. Dans le deuxième chapitre nous avons pu mettre en évidence le phénomène de l'activation d'une autre langue que la langue cible par les apprenantes. Au cours de l'analyse, des concepts relevant de notre cadre théorique variés ont été mobilisés, des théories issues de la didactique des langues étrangères, tout en empruntant à la psychosociologie, la psycholinguistique, la neurolinguistique et la RAL.

En ce qui concerne l'utilisation d'une autre langue que la langue cible, cette activation présente des points forts et des points faibles pour la production des apprenantes. Les points faibles consistent dans les risques d'inhibition et/ou de fossilisation. Dans ce cas, l'apprenante devrait faire appel à la dénativisation, ce processus cognitif sert à substituer les formes non adéquate de la langue apprise par d'autres qui seront conformes au système de la langue cible (J. P. Narcy-Combes, 2005 : 50). Le rôle de l'enseignant est très important dans ce processus, il joue le rôle de médiateur, qui conduit à la mise en place des micro-tâches destinées à aider l'apprenant à mieux mener son apprentissage. La proximité linguistique (la psychotypologie) perçue par les apprenantes ayant participé à notre enquête présente donc un double effet. Elle facilite la compréhension, la mémorisation et la production, et elle peut avoir un effet perturbant dans l'apprentissage des mots qui sont proches, ce qui nécessite un repérage conscient des écarts pour qu'il y ait accommodation/dénativisation des nouveaux apprentissages. Nous pouvons dire que les effets

perturbants résultent surtout du contact entre l'anglais L3 et le français L2 car la L1 arabe est moins proche du français et de l'anglais.

Dans le présent travail, nous avons tenté de mesurer en quoi l'apprentissage d'une langue peut être différent en présence de plusieurs langues dans le répertoire langagier de l'apprenant

Les points auxquels nos lectures nous ont amenée à mesurer :

1. Les façons dont s'activent l'arabe L1 et le français L2 pendant l'apprentissage de l'anglais L3.
2. Le rôle instrumental de l'arabe L1 et le rôle fournisseur du français L2 dans la production du discours en anglais.

Dans la troisième partie de notre étude, nous avons remarqué une activation des mots provenant de l'arabe L1 des apprenants et du français la L2 pendant les interactions de l'anglais L3.

Nos résultats valident aussi le deuxième point d'ordre psycholinguistique qui postule un rôle instrumental pour l'arabe L1 et un rôle de fournisseur pour le français L2 pendant la production du discours en anglais L3 par les apprenantes.

Nous avons ainsi remarqué que l'activation des systèmes linguistiques déjà acquis par l'apprenant, surtout dans un milieu guidé, s'accompagne d'une activité métalinguistique et peut constituer un avantage cognitif pour les apprenants d'une L3.

Les indices d'activation d'une autre langue que la langue cible observés et décrits dans notre étude confirment les résultats obtenus par L. Souliou, (2013) et confirme ainsi l'hypothèse de distribution des rôles entre la L1 de la L2 des apprenantes pendant leur apprentissage de la L3 suggérée par Williams et Hammarberg.

À cause des contraintes scolaires les données ne permettent pas de bien mesurer le poids réel des activations multiples dans les productions des apprenants. Il existe une incompatibilité épistémologique entre les construits de nativisation et de « *translanguaging* ». La nativisation était vue comme l'influence de la L1 sur la production alors que le « *translanguaging* » est vu comme l'activation de différents codes en même temps, par exemple lorsqu'on active le code phonétique et phonologique d'un des codes que nous connaissons pour une autre langue, cela s'appelle l'accent étranger. Williams (2002: 29), affirme que « *translanguaging*⁴³ is a natural way of developing and

⁴³Input dans une langue, tâche dans une autre. Narcy-Combes Jean-Paul et Narcy-Combes Marie-Françoise, « Formations hybrides en milieu pluriculturel : comment concilier théories, pratiques et contraintes », in Dagmar Abendroth-Timmer & Eva-Maria Hennig (dirs.), *Plurilingualism and Multiliteracies: International Research on Identity Construction in Language Education*, Frankfurt : Lang, A paraître.

strengthening both languages whilst simultaneously gaining a deeper understanding». C'est une façon d'établir des ponts entre les codes dans la communication quotidienne, scolaire ou sociale. Lorsque les enseignants de la langue arabe font du « *translanguaging* » (c.à.d. en mélangeant quelque part le standard et le dialecte), ils peuvent poser des problèmes. Car cela n'habitue pas les apprenants en langage académique de bien différencier les codes linguistiques utilisés. Mais au Liban, dans la mesure où le dialecte libanais est plus proche du standard que les dialectes magrébins ne le sont, le « *translanguaging* » est peut-être moins gênant. Alors qu'au Maghreb cela peut poser des problèmes.

Apports de la recherche

A travers cette recherche, nous avons essayé d'identifier le rôle des langues déjà acquises, dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Nos résultats confirment le cadre théorique que nous avons mis en place. Nous avons cherché à mettre en évidence l'avantage que le plurilinguisme apporte dans l'apprentissage d'une langue particulière.

En nous basant sur le contexte libanais, les pratiques de classe et les représentations des enseignants et des apprenantes concernant l'enseignement apprentissage des langues, nous avons pu proposer quelques pistes de réflexions concernant l'effet du recours à une autre langue que la langue cible pendant l'apprentissage.

Dans la partie pratique de notre travail et à travers l'analyse quantitative et qualitative de nos données, nous avons mieux compris comment fonctionne « l'activation de l'arabe L1 et du français L2 pendant l'apprentissage de l'anglais L3 ».

Cela confirme le fait que les apprenants plurilingues possèdent un avantage par rapport aux apprenants monolingues. Ils peuvent s'appuyer sur leurs connaissances en langues préalablement acquises, et les utilisées comme des stratégies utiles pour affronter une tâche communicative qui dépasse leur compétence en langue cible.

Dans notre cas, la distribution des rôles des langues déjà acquises pendant l'activation d'une autre langue que la langue cible, accorde un rôle instrumental à l'arabe L1 et un rôle fournisseur au français L2.

L'analyse qualitative des observations a révélé que l'activation des systèmes linguistiques déjà acquis par l'apprenant peut constituer un avantage cognitif pour les apprenants pendant l'apprentissage d'une L3, et qu'elle s'accompagne d'une activité métalinguistique.

Un autre résultat obtenu nous montre que, pendant l'apprentissage de la L2, le *non-verbal* est activé, comme dans la vie courante. Lorsqu'on interdit aux apprenantes d'activer une autre langue

que la langue cible, elles essaient d'exprimer leurs idées en utilisant des gestes, en mobilisent donc tous les moyens possibles afin de surmonter les difficultés linguistiques.

A la fin de cette étude nous trouvons opportun de souligner les difficultés rencontrés pendant notre travail.

Difficultés rencontrées et perspectives pour l'avenir

Au terme de ce travail, après avoir rédigé ces pages qui soulignent des problèmes et proposent des suggestions pour des améliorations, nous sommes en droit de nous demander ce que sera l'avenir. Avant de présenter la perspective pour l'avenir, nous présenterons les difficultés rencontrées pendant ce long parcours ainsi que les limites de la recherche.

Il reste encore un grand nombre de dimensions à aborder en ce qui concerne les pratiques et les représentations des participantes.

Cependant, en raison des conventions d'une thèse, il ne nous est pas possible de traiter toutes ces dimensions.

Pour avoir accès aux établissements il a fallu négocier avec les directeurs des écoles publiques et privées et les enseignants, ce qui nous a été extrêmement difficile et parfois impossible à cause de la présence souhaitée du caméscope. Pour mener une enquête dans une école publique au Liban, il nous a fallu obtenir une autorisation du ministère de l'éducation, une procédure longue mais essentielle.

Les enseignants et les directeurs d'écoles manifestent parfois des craintes d'être filmés. C'est pourquoi, plusieurs fois, à l'arrivée sur le terrain, il nous a été impossible de réaliser l'enquête, malgré les autorisations données par les responsables des établissements concernés. Après plusieurs et longues tentatives nous avons pu obtenir l'autorisation de mener notre enquête dans deux écoles, une école privée subventionnée et une école publique.

Les séances enregistrées ne sont pas toutes exploitées pour une raison de fiabilité, car sachant que nous serons présente, quelques enseignantes ont préparé à l'avance des leçons avec les apprenantes pour donner une belle image de leur participation en classe.

Plusieurs facteurs interviennent pour modifier en quelque sorte l'image d'une classe ordinaire, la présence d'un caméscope qui est un élément à ne pas négliger. Il a gêné quelques apprenantes qui avaient peur de commettre des erreurs, ceci change le déroulement ordinaire d'une leçon, une ambiance inhabituel règne.

Nous avons voulu approfondir notre étude des spécificités culturelles, mais afin d'avoir des contextes qui se ressemblent plus dans leurs objectifs d'apprentissage. Face à l'absence d'un financement, ou d'une bourse d'étude, pour mener à bien notre recherche, nous étions obligée de travailler, ce qui a ralenti l'avancement de nos travaux de thèse et nous a empêché de soutenir notre thèse plutôt.

Nos données se présentaient exclusivement sous forme d'entretiens et d'observations, et donc de représentations. Ainsi, nous aurons également pu traiter des questionnaires dans chaque contexte pour développer un échantillon plus représentatif de chaque dispositif. Une grande partie de nos analyses est ainsi basée sur les représentations des enseignantes et des apprenantes ce qui est intéressant, mais discutable sur le plan scientifique et épistémologique, à moins que ces représentations ne soient accompagnées des épreuves d'évaluation. Si la possibilité nous en était offerte, il serait par la suite préférable de compléter cette recherche à travers des exemples concrets des pratiques de ces participants,

4. Bien que certains de nos entretiens aient duré plus d'une heure, pour d'autres, nous n'avons pas obtenu la permission ou la possibilité (institutionnelle) d'interviewer l'enseignante ou l'apprenante plus d'une demie heure, ce qui nous a d'abord obligé à poser les questions clés de notre entretien et ensuite de passer aux questions plus marginales, d'où les différences d'ordre constatées dans certains entretiens.

Enfin, cette étude nous a permis de soulever des questions sur l'enseignement plurilingues chez des apprenants libanais. Les résultats obtenus dans cette enquête ne sont que des pistes de réflexion sur chacun des deux établissements étudiés. Il nous reste à les vérifier plus profondément à travers des recherches quantitatives sur des échantillons plus représentatifs pour que des généralisations puissent être extraites sur les dimensions institutionnelles, culturelles, sociales, politiques et économiques des pratiques et des représentations des enseignants de langue. Nous espérons, ainsi, continuer cette recherche par des questionnaires quantitatifs construits à partir des thèmes extraits de nos entretiens. Ces questionnaires auront pour objectif de solliciter les réponses d'un plus grand échantillon d'enseignants des langues et des apprenants plurilingues aux Liban.

Nous essaierons d'observer, à travers ces questionnaires, ce qui émerge dans chaque contexte par rapport aux pratiques d'enseignement d'apprentissage. Nous collecterons sous forme anonyme des copies d'examen ou de matériel d'évaluation afin de ne pas limiter notre recherche aux représentations des enseignants ou à des simples observations des séances d'enseignements.

Ces résultats nous fourniront des réflexions plus détaillées, plus généralisables et plus réelles des pratiques, des perspectives aux besoins langagiers et aux contraintes contextuelles de l'enseignement plurilingue au Liban.

Alors que la société évolue le développement des technologies de l'information et de la communication a connu son apogée dans l'éducation et a conduit à une utilisation accrue des formations ouvertes et à distance par voie électronique. Grâce au Web, l'enseignement/apprentissage à distance, ou hybride, connaît un vrai succès et un avenir prometteur. Le Web nous permet « de distinguer les rôles de transmissions de données et de médiation pour accompagner la construction du savoir. Les représentations habituelles sont bousculées. » Narcy- Combes J-P. (2005 :22-23).

Dans ce contexte marqué par les nouvelles technologies, il nous semble essentiel de nous interroger sur l'effet que pourrait avoir ces évolutions sur l'apprentissage des langues et le développement plurilingue.

Bibliographie

A

- ABOU, S. (1962): Le bilinguisme arabe-français au Liban, P.U.F, Paris
- ABOU S., 1994, « *Les enjeux de la francophonie au Liban* », in Abou S. & Haddad K. (Dir.), *Une francophonie différentielle*, Paris, L'Harmattan, Université Saint-Joseph, p. 417.
- ABBOUD-BLANCHARD, M. & TUTIAUX-GUILLON, N. 2009. « Interroger les implicites liés aux choix méthodologiques et épistémologiques : réflexion sur la construction de l'objet de recherche dans les recherches en didactique ». In Cohen-Azria, C. & Sayac, N. (dir.) *Questionner l'implicite. Les méthodes de recherche en didactique*. Tome 3. Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, pp. 197-199.
- ABRIC, J-C. 2001. *Pratiques sociales et représentations*. Paris, Puf.
- ABRIC, J-C. 2003. *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville- Saint-Agne, Eres.
- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. 1991. *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- ANDERSEN, R.W. (Ed.) 1983. *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*, Rowley (MA), Newbury House Publishers, Inc.
- ANDERSON, Patrick (2006). —Du savoir utile à l'absence d'un savoir » dans Pourquoi apprendre des langues : Orientations pragmatiques et pédagogiques. Gerard Bach et Gisele Holtzer (éds). Frankfurt am Main : Peter Lang GmbH, 2006.
- ARBORIO, A. M. & FOURNIER, P. [1999] 2010. *L'enquête et ses méthodes, l'observation directe*. 3^{ème} édition. Armand Colin, Paris.
- ARDITTY, J. 2005. « Approches interactionnistes : Exemples de fondements théoriques et questions de recherche ». *Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2005, p. 8-19.
- ARONIN, L. & HUFEBISEN, B. 2009. *The Exploration of Multilingualism Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. John Benjamins B.V.

B

- BADDELEY, A. (1995). Working memory. In M.S. GAZZANIGA (Eds.), *The cognitive neurosciences*, Cambridge (MA), MIT Press, 755-764.
- BADDELEY, A. (1986), *Working memory*, Oxford, Clarendon Press.
- BADDELEY, A. & HITCH, G. (1974). Working memory. In BOWER, G., (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation*, New York, Academic Press, 47-89.
- BAILEY, Kathleen (1998). *Learning About Language Assessment : Dilemmas, Decisions, and Directions*. Boston: Heinle & Henile Publishers.
- BAILEY. K. E. 1982. *Methods of Social Research*. New York: Free Press.
- BAILLY-WEHRLE, Annick (2004). « Enseigner les langues de spécialité », dans *Le français dans le monde* n 333 pp 25-29
- BARDEL, C. & FALK, Y. 2007. The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23, 459-484
- BARDIN, L. 2007. *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- BARRÈRE, Christian et BARTHÉLÉMY Denis (2005). *Réinventer le patrimoine: de la culture à l'économie, une nouvelle pensée du patrimoine*. Paris : Harmattan.
- BARAKA, B. (1985). *Dictionnaire de linguistique français-arabe*, Tripoli : Jarrouss press,
- BATES, Elizabeth & MACWINNEY Brian (1988. —*What is Functionalism? Papers and Reports on Child Language Development 27: 137-52*.
- Lire BARTH, B.-M., « L'enseignant-médiateur. Un rapport renouvelé à la pédagogie ? » in « Médiations et Sociétés », N°6-décembre 2003, 16-17.
- BEACCO Jean-Claude (2000) : *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, « collection F ».
- BEACCO, J.C. 2007. *De la diversité linguistique a l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques en Europe*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BEACCO, Jean-Claude (2002). « Synthèse, sur la compétence en langue » dans *La notion de compétence en langue*, coordonnée par Véronique Castellotti et Bernard Py. Paris : ENS Éditions.
- BEACCO, Jean-Claude (2008). « Tâches ou compétences » *Le français dans le monde* n 357, Paris : mai-juin 2008.

- BEACCO, Jean-Claude (2010). « Tâches, compétences de communication et compétences formelles » Synergies Brésil. n° spécial 1 - 2010 pp. 97-105.
- BEACCO, Jean-Claude. (2004). « Le DELF et le DALF à l'heure européenne : influence du cadre CECRL sur les programmes et les dispositifs d'évaluation. Le français dans le monde : n 336.
- BENOIT, W. 2004. *L'approche par tâches dans l'apprentissage de l'anglais de spécialité : opérationnalisation contrôlée dans l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat en didactiques des langues et des cultures. Nantes, Université de Nantes.
- BERRY - HAJJ. W., MOURAD G. (2009) : Pragmatique et contexte, Publications de l'Université Libanaise.
- BERRY - HAJJ. W. « Vers un authentique bilinguisme au Liban ». Article paru dans les publications du Ministère des affaires étrangères français, dans le cadre de la publication des actes du colloque organisé à l'IMA, Paris, 2003
- BERTIN, J-C., GRAVE, P. & NARCY-COMBES, J-P. 2010. *Second Language Distance Learning. Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey PA: IGI Global.
- BIALYSTOK, E. 1991. *Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency*. In: BIALYSTOK, E. (éd.), op. cite, p. 113-140
- BIALYSTOK, E. 2001. *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- BIGOT, V. 2002. *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique. Analyses d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*. Thèse de doctorat en didactiques des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- BIGOT, V. 2005. « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue : primauté des données et construction des savoirs ». *Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2005, p. 42-53.
- BLACHERE Régis et Maurice GAUDEFROY-DEMOMBYNE, (2004), Grammaire de l'arabe classique, cinquième édition, Maisonneuve et Larose.
- BLANCHET, A. 1991. *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris, Armand Colin.
- BLANCHET, A., GOTMAN, A., 2001. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien/Coll.128/*. Paris, Nathan.
- BLANCHET, P. 2000. *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique*. Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

- BLANCHET, P. 2011. « Nécessité d'une réflexion épistémologique ». In Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines, Paris & Agence Universitaire de la Francophonie, Montréal, p. 9-19.
- BLANCHET, P., MOORE, D. & ASSELAH RAHAL, S. (dir.) 2008. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Éditions des archives contemporaines, Paris & Agence Universitaire de la Francophonie.
- BONO, M. 2008. Ressources plurilingue dans l'apprentissage d'une troisième langue : aspects linguistiques et perspectives didactiques. Thèse de doctorat en didactiques des langues et des cultures. Paris, Université de la Sorbonne nouvelle- Paris 3. 312
- BONO, M. et STRATILAKI, S. 2006. Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues : dynamiques des répertoires plurilingues en construction. Les Cahiers de l'Acedle, n° 2, p. 7-35.
- BONO, M. (2007) « *La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue* » BISAL 2, 2007, 22-41
- BOURGEOIS, E. & NIZET, J. 1997. Apprentissage et formation des adultes. Paris : PUF.
- BRUNER, J. 1991 . Car la culture donne forme à l'esprit. Paris, Georg Eshel
- BOURGAIN D (1990) : « diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques » in Svhneuwly (dir) : diversifier l'enseignement du français écrit, actes du 4e colloque international de didactique du français langue maternelle. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, pp 289-296 361
- BOURGUIGNON Claire (2007). « Évaluation et perspective actionnelle CECRL : du contrôle des connaissances à l'évaluation des compétences » dans le Français dans le monde, n° 353.
- BOURGUIGNON Claire, DELAHAYE Philippe et VICHES Anne (2005). « L'Évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents » dans Études de linguistique appliquée, n° 140.
- BOURGUIGNON, Claire (2009). « L'apprentissage des langues par action » dans LIONS-OLIVIERI, Marie-Laure et LIRIA, Philippe (2009). L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Barcelone : Difusion : Collection FLE.
- BRECHT Richard D et William P Rivers.(2005) —Language Needs Analysis at the Societal Levell in Second Language Needs Analysis, Michael Long, ed. Cambridge University Press; London 2005.

- BREEN M.P. (1985). « Authenticity in the Language Classroom » *Applied Linguistics* 6/1.
- BROADFOOD, P (1996). *Educational Assessment and Society*. Buckingham: Open University Press.
- BRONCKART, Jean-Paul (2010). « Les apports du constructivisme à l'interactionnisme social, en psychologie du développement et en "pédagogie" » Séminaire interdisciplinaire en psychologie et pédagogie : Archives Jean Piaget. Mardi 23 mars, Université de Genève.
- BRUNER, J. 1991 . *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris, Georg Eshel
- BUSER, P. 1998. *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Paris, Editions Odile Jacob.
- BRUDERMANN, C. (2010b). *La mise en place de dispositifs « hybrides » d'enseignement / apprentissage des langues en milieu universitaire: analyse didactique d'une recherche-action* ». Thèse de Doctorat. Paris. Université Sorbonne Nouvelle.

C

- CASTELLOTTI, V. 2001. *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*. Rouen, Publication de l'Université de Rouen.
- CASTELLOTTI, V. 2006. Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues –principes, modalités, perspectives. *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 2, pp.319-331.
- CASTELLOTTI, V. (dir.) 2010. *Les plurilinguismes*, Cahiers de l'ACEDLE volume 7, numéro 1 « Notions en Questions », <http://acedle.org/spip.php?rubrique194>
- CASTELLOTTI, V. 2010. « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité ». *Les Cahiers de l'Acedle* Volume 7-2010, 181-207, <http://acedle.org/spip.php?article2864>
- CASTELLOTTI, V. 2011. « Centrer, innover, diversifier ? Quelques paradoxes pour une éducation à / par la décentration », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 8 n°1, 115-134, <http://acedle.org/spip.php?article3229>
- CASTELLOTTI, V., MOORE, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements. Etude de référence*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CAUSA, M. 2002. *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Berne : Peter Lang. 313
- CADET Lucile, CAUSA Mariella (2005). « Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale » dans *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues étrangères*, sous la direction de Jean-Claude Beacco, Francine Cicurel, Daniel Véronique et Jean-Louis Chiss, Paris, PUF.

- CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES : Apprendre, enseigner, évaluer (2001). Conseil de l'Europe. Strasbourg : Didier.
- CALLIABETSOU, Pénélope (1992). « La définition des problèmes langagiers des adolescents » dans Cahiers de l'EREL : Apprentissage/Enseignement des langues étrangères : 362 motivations, besoins, contenus. Nantes : Université de Nantes : Centre de Recherche en Linguistique appliquée et didactiques des langues de Nantes.
- . CANALE, M. and SWAIN, M. (1980). —*Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing* », Applied Linguistics 1, pp 1-47.
- CANTINEAU, J. (1960), Cours de phonétique arabe, C.Klincksieck, Paris
- CASTELLOTTI, V. 2001. *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*. Rouen, Publication de l'Université de Rouen.
- CASTELLOTTI, V., MOORE, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Etude de référence, Strasbourg, Conseil de l'Europe
- CASTELLOTTI, V. (dir.) 2010. *Les plurilinguismes, Cahiers de l'ACEDLE* volume 7, numéro 1 « Notions en Questions », <http://acedle.org/spip.php?rubrique194>
- CASTELLOTTI, V. 2010. « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité ». *Les Cahiers de l'Acedle* Volume 7-2010, 181-207, <http://acedle.org/spip.php?article2864>
- CASTELLOTTI, V. 2011. « Centrer, innover, diversifier ? Quelques paradoxes pour une éducation à / par la décentration », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 8 n°1, 115-134, <http://acedle.org/spip.php?article3229>
- CAUSA, M. 2007. Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique. Le Français dans le Monde, Mai-juin 2007 - N°351.
- CAUSA, M. 2012. Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues. DIRE n°2 | 2012 : Sois réflexif – Postures croisées <http://epublications.unilim.fr/revues/dire>
- CENOZ, J. & JESSNER, U. 2000. Introduction. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.) *English in Europe. The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOZ, J., HUFEISEN, B. et JESSNER, U. (éd.) 2003. *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- CICUREL, F. 1985. *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Paris : Clé International.
- CICUREL Francine (2002). « La didactique des langues face aux cultures éducatives et linguistiques », dans le Français dans le monde, n° 326.

- CICUREL, F. 1985. Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue. Paris : Clé International.
- CHOMSKY, N. (1964). *Current Issues in Linguistic Theory*. In FODOR, J. A. & J. J. KATZ (Eds.), *The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 50-118.
- COHEN, A. D. 1995. In which language do/should multilinguals think? *Language, Culture and Curriculum* 8: 2, 99–113.
- COLE, M (1996). *Cultural Psychology A Once and Future Discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- CORDER, P. 1992. "A Role For The Mother Tongue". In Gass, S. & Selinker, L. (dir.). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company. pp. 18-31.
- CORINE, A. (2001), *Rythme et accentuation en français*, L'Harmattan, Paris.
- COSEREANU, E. 2010. Transferts interlinguistiques dans des tâches d'écart d'information chez des apprenants de FLE. *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 2.
- COSTE, Daniel (1976). Dans « *Analyses des besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel* », cité par H. BESSE dans BESSE H. et GALISSON R : *Polémique en didactique (du renouveau en question)*, Paris : CLE International, Col DLE, p 57.
- COSTE, Daniel (1979). « L'écrit et les écrits : considérations didactiques » in MARTINS-BALTAR et al. Pp 75-117.
- COSTE, Daniel (1984). *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : matériaux pour une histoire*. Paris : Hatier.
- COSTE, Daniel (2001). —La notion de compétence plurilingue et ses implications possibles dans l'enseignement des langues vivantes : perspectives, dirigé par Gaudemer Jean-Paul. Versailles : CRDP, 27-28 mars 2001.
- COSTE, Daniel et al (1971). *Un niveau seuil*, Paris : Hatier.
- COSTE, D. 2010. « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. ». *Les Cahiers de l'Acedle* Volume 7-2010,141-165, <http://acedle.org/spip.php?article2863>
- CUQ, J-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International/Asdifle.

D

DABÈNE, L., CICUREL, F., FOERSTER, C. et LAUGA-HAMID, M-C. 1990. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris, Hatier.

DE ANGELIS, G. 2007. *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters.

DE BOT, K. A. 1992. Bilingual production model: Levelt's « Speaking » model adapted. *Applied Linguistics*, n° 13, p. 1-24.

DEFAYS, J-M., DELTOUR S. (collaboration) 2003. *Le français langue étrangère et seconde ; Enseignement et apprentissage*, Ville : Mardaga.

DEMAIZIERE, F. & NARCY-COMBES, J-P. 2005. Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *ALSIC*, 8(1).

DEMAIZIERE, F. & NARCY-COMBES, J-P. 2007. Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 1-20.

DEWAELE, J-M. 2001. Activation or Inhibition? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum. In : CENOZ, J., HUFISEN, B. et JESSNER, U. (éd.), op. cité, p. 69-89.

DÖRNYEI, Z. (2009), *The psychology of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

DÖRNYEI, Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.

DÖRNYEI, Z. (2001), *Teaching and researching motivation*, Essex, Pearson.

DOUGHTY, C. (2001). *Cognitive underpinnings of focus on form*. In P.ROBINSON (Eds.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press.

E

EGHTESAD, S (2011) « *Implications culturelles des pratiques d'évaluation dans les cours de langue étrangère : Le cas de l'Iran, de la France et des États-Unis* » Thèse de l'université Sorbonne nouvelle- Paris 3.

EKMAN, P. (1982), *Emotion in the human face*, New York, Cambridge University Press.

ELLIS, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, OUP.

ELLIS, Nick (2002). —Frequency Effects in Language Processing. *Studies in Second Language Acquisition* 24: 143-88.

ELMAN, Jeffrey, BATES Elizabeth, JOHNSON Mark, KARMILOFF-SMITH Annette, PARISI Domenico, et PLUNKETT Kim (1996). Rethinking Innateness. A Connectionist Perspective on Development. Cambridge, MA: MIT Press. Enseignement supérieur (2010) site du ministère d'éducation nationale française. Consulté le 4 novembre 2010.

Evolution du système éducatif du Liban, le rapport national, la 4ème, session de la CIE, GENEVE 8-11 septembre 2004.

Evolution de l'Education, (Février 2001) Rapport National de la République Libanaise Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques.

F

FALK, Y. & BARDEL, C. 2010. The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48, 185-220.

FAYAD, H., SALEH, B. AL-RIFAHI, B, ABI AZAR, A., KHORASSANDJIAN, M. (2000): *Méthodologie d'enseignement du français*, CRDP, LIBAN.

FERGUSON C. A., « Diglossia », *Word* 15, 1959, p. 325-340,

FERNANDES - BOECHAT, M.H. & BRITO, K.S. 2007. "Speaking Models: From Levelt's Monolingual to Williams & Hammarberg's Polyglot" Universidade Federal do Paraná, Brazil.

http://www.nupffale.ufsc.br/newsounds/Papers/17.FernandesBoechat_Brito.pdf

FLEISCH, H. (1990), *Traité de philologie arabe*. Vol.1 Dar El-Machreq, Beyrouth.

FORTIN, R. 2009. *Penser avec Edgar Morin. Lire la méthode*. Québec, PUL.

FREIHA, A. (1981) *Théories en langue* : Beyrouth : Dar El kitab loubnani.

FRANCESCHINI, R., ZAPPATORE, D. & NITSCH, C. 2003. Lexicon in the brain: What neurobiology has to say about languages. In J. CENOZ, B. HUFISEN, & U. JESSNER (Eds.) *The Multilingual Lexicon*. (pp. 153–166). Dordrecht: Kluwer.

G

GADET, F. (1989), *Le français ordinaire*, Paris, A. Colin.

GAJO, L. 1997. Représentations du contexte ou représentations en contexte ? Élèves et enseignants face à l'apprentissage de la langue. *TRANEL*, n° 27, p. 9-27.

GALISSON, R. (1997). *De la culture des mots*. Paris: CLÉ International.

GAONAC'H, Daniel (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Les Éditions Didier.

- GARDNER R et Lambert W (1972): Attitudes and motivation in second language learning Rosley, Newbury House.
- GARDNER R. C (1985): The attitude motivation test battery: technical Report. Unpublished Report, University of Western Ontario, London, Ontario, Canada.
- GARDNER, Howard (1992) —Assessment in context: The alternative to standardized testing', in GIFFORD, B.R et O'CONNOR, M.C. (Eds), Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction. London, Kluwer, pp. 78-119).
- GARDNER, Howard (2008). Les intelligences multiples. Paris : Retz.
- GASS, S. (2003). *Input and Interaction*. In C. DOUGHTY & M. LONG (Eds.), The Handbook of Second Language Acquisition, Oxford, Blackwell, 224-255.
- GASS, S. (1997), *Input, interaction and the second language learner*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum.
- GASS, S. & VARONIS, 2 (1986). Sex Differences in NNS/NNS Interactions. In R. DAY (Ed.), Talking to Learn, Rowley (MA), Newbury House, 327-51.
- GINESTE, M-D. & LE NY, J-F. 2002. *Psychologie cognitive du langage*. Paris, Dunod.
- GIORDAN, A. 1998. *Apprendre !* Paris, Belin, 254 p. Collection Débats.
- GIORDAN, André (2006). —Que veut dire apprendre? présenté lors d'une conférence au Forum des sorties scolaires. 4 octobre 2006. 365
- GIRY, M. (1994). Apprendre à raisonner, apprendre à penser. Paris : Hachette éducation.
- LONG, Michael Long. *Second Language Needs Analysis*. Cambridge University Press; London 2005.
- GRECO, L. 2010. « Dispositifs de catégorisation et construction du lien social : l'entrée dans une association homoparentale ». *Genre, sexualité & société*, 4. [En ligne : <http://gss.revues.org/index1649.html>, consulté le 23 février 2011].
- GROSBOIS, M. 2009. « TIC, tâches et nativisation : impact sur la production orale en L2 ». In *Revue Alsic.*, n° 12, p. 19-39.
- GROSJEAN, F. 2001. The bilingual's language modes. In Nicol, J. (Ed.). *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, p. 1-22. Oxford: Blackwell
- GUICHON, N. 2004. *Compréhension de l'anglais oral et TICE, les conditions d'un apprentissage signifiant*, Thèse de doctorat : université de Nantes.
- GUICHON, N. 2006. Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia, Paris, Ophrys.

H

HAFEZ, S.A (2006) *Statuts, emplois, rôles, fonctions et représentations du français au Liban*, L'Harmattan.

Haidar, R. 1997, « Le bilinguisme arabe-français, approche sociolinguistique du Liban à Paris » Thèse de doctorat. Université Paris 5

HAJJAR, J. (1986). *Traité de traduction*, Beyrouth : Dar El Machreq

HAMMARBERG, B. 2006. Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Étude comparative de deux cas. *AILE*, n° 24, p. 45-74.

HAMMARBERG, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In: CENOZ, J., HUFSEISEN, B. et JESSNER, U. (éds.), op. cité, p. 21-41.

HERDINA, P., & JESSNER, U. 2002. *A dynamic model of multilingualism perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon, Multilingual Matters.

HILTON, H. 2009. Systèmes émergents : acquisition, traitement et didactique des langues. Habilitation à Diriger des Recherches en didactique de l'anglais, Université de Savoie.

HOTEIT, S. (2010), « Enseignement - apprentissage du français au sud du Liban : didactique conceptualisée et intégration dans une dynamique culturelle francophone » Thèse de doctorat. Université Rennes 2

J

JESSNER, U. 2006. *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

JESSNER, U. 2008. *State-of-the-Art Article "Teaching third languages: Findings, trends and challenges"*. *Lang. Teach*41:1, 15–56 _c Cambridge University Press. 317

JODELET, D. (sous la direction de) 2003. *Les représentations sociales*. Puf.

K

Kazeroni, A. (2004). " La construction d'une tâche d'apprentissage d'une langue étrangère dans des environnements informatiques ". *ELA: Revue de Didactologie des langues-cultures*, 134, 159–171.

KELLERMAN, E. (1983). Now You See It, Now You Don't. In S. GASS & L. SELINKER (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley (Mass), Newbury House, 112-134

KHEIR-BEIK NASSER M. (2005) « La langue arabe et la mondialisation à la lumière de la grammaire arabe et la logique mathématique » Dar al Hadatha-Syrie

KRAMSCH, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford University Presse.

KRASHEN, S.D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. New York, Prentice-Hall.

KHREIM, J.-M. (2008). *Apport des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sur la dénativisation d'apprenants arabophones de l'anglais langue étrangère « dans un contexte syrien »*. Thèse de Doctorat. Paris. Université Sorbonne Nouvelle.

L

LADO, R. (1964), *Language teaching : a scientific approach*, New York, McGraw, Hill, Inc.

LADO, R. (1957), *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

LANCIEN, T. (1998), *Le multimédia*, Paris, Clé International.

LAPOINTE, J. (1998), *L'Approche systémique et la technologie de l'éducation*, Québec, Université de Laval.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M.H. (1991), *An introduction to second language acquisition research*, London / New York, Longman.

LAVE, J., & WENGER, E. (1991), *Situated learning : legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

LEDOUX, J. 2003. *Neurobiologie de la personnalité*. Paris, Odile Jacob.

LHOTE, E. (1990), *Le paysage sonore d'une langue, le français*, Busk/Hamburg, Editions LHOTE.

LINDQVIST, C. 2006. *L'influence Translinguistique dans l'Interlangue Français. Étude de la Production Orale d'Apprenants Plurilingues*. Thèse de doctorats. Université de Stockholm.

LINDQVIST, C. 2010. *Lexical cross-linguistic influences in advanced learners' French L3 oral production*. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48, 131- 158.

M

MARIELLA CAUSA, MARTINE DERIVY-PLARD, BRIGITTE LUTRAND-PEZANT ET JEAN-PAUL NARCY-COMBES (dir.), *Les Langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?* Paris : Riveneuve éditions, 2012.

MONDADA, L. 1998. « Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste ». *Cahiers de l'ILSL*, 10, p. 39-68.

MONTAGNE - MACAIRE, D. 2008. *De la didactique de l'allemand à une didactique du plurilinguisme : la recherche-action comme aide au changement*. Dossier présenté en vue

de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Paris, Université de la Sorbonne nouvelle- Paris 3.

MOORE, D. (coordonné par), 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Paris, Didier.

MOORE, D. et PY, B. 2008. Discours sur les langues et représentations sociales. In: ZARATE, G., LEVY, D. et KRAMSCH, C. (éd.), op. cité, p. 275-284.

MOSCOVICI S (1986). « L'ère des représentations sociales », in W Doise et A. Palmonari (dir) : l'étude des représentations sociales, Neuchâtel-Paris, col « textes de base en sciences sociales » Delachaux et Niestlé, pp 34-80.

MOORE, D. et PY, B. 2008. Discours sur les langues et représentations sociales. In: ZARATE, G., LEVY, D. et KRAMSCH, C. (éd.), op. cité, p. 275-284.

MORIN, E. 1977. *La méthode*. Tome 1 : *La nature de la nature*. Le Seuil, Paris.

MORIN, E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. ESF éditeur, Paris.

MOSCOVICI S., BUSCHINI F., 2003. *Les méthodes des sciences humaines*. Paris, PUF.

N

NAAMAN, A., 1979, *Le français au Liban, essai sociolinguistique*, Paris, Edition Naaman, 278 p.

NABOULSI, R., (1997), « *Interaction maître-élèves en français langue non maternelle dans le cycle primaire libanais : Analyse de stratégies verbales de l'enseignement* ». Thèse de doctorat. Université de Besançon.

NARCY, J-P. 1990. *Apprendre une langue étrangère*. Paris, Editions d'organisation.

NARCY, J-P. 1991. *Comment mieux apprendre l'anglais*, Paris : Éditions d'organisation

NARCY-COMBES, J-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris, Ophrys.

NARCY-COMBES, J.P. (2010) : « Illusion ontologique et pratique réflexive en didactique des langues ». LFDM JPNC, p.5-7.

NARCY-COMBES, J.P. (2010) : « Discours des enseignants sur leur formation et leur métier: quel lien avec la motivation des élèves? », Résultats d'une enquête préliminaire, 2010, p.2, 27337 caractères.

NARCY-COMBES, J.P. (2010): *Second Language distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and didactic Ergonomics*. Edition information Science Reference. Hershey. New York IGI Global 2010.

NARCY-COMBES, J.P. (2010) : Doctoriales, Atelier 6, Didactique, Résumé, p.7.

NARCY-COMBES, J.P (2014). "De la complémentarité des domaines pour un didacticien des langues: quelle place pour les multilittéracies." FLuL - Fremdsprachen Lehren und Lernen 43:2, p 29-42

NEYRENEUF, M. et AL-HAKKAK, G. (1996) ; Grammaire active de l'arabe, Le Livre de Poche, collection « Les langues modernes ».

O

ODLIN, T. 1989. Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning. Cambridge: CUP.

P

PARADIS, M. 2009. *Declaratives and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam, John Benjamins.

PASEC (2012), « Évaluation diagnostique des acquis scolaires au Liban » CONFEMEN.

PEAL, E. et LAMBERT, W. E. 1962. The Relationship of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, n° 76 (27), p. 1-23.

PEYTARD, J. & MOIRAND, S. 1992. *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Hachette, Vanves.

PUREN Christian. BERTOCCHINI, Paola, COSTANZO, Edwige (1998). Se former en didactique des langues, Paris, Ellipses, édition marketing.

PUREN, Christian (1998). « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures » Études de linguistique appliquée n 109, Janvier-mars (Coord. Par Galisson, R, et Puren C). 371

PUREN, Christian (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Collection dirigée par Robert Galisson. Paris : Nathan : Clé International.

PUREN, Christian (2003). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique de langues : vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle » in Les Langues Modernes n 3.

PUREN, Christian (2009). « Variations sur la perspective e l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères » dans Le Français dans le monde : Recherche et Applications n 45, La Perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue.

R

RABY Françoise (2008). « Comprendre la motivation LV2 : quelques repères venus d'ici d'ailleurs » in Les langues modernes n 3, pp 37-43.

- RICHARDS, Jack C (1983). Listening comprehension :Approach, design, procedure. TESOL Quarterly; 17, 219-239.
- RANDALL, M. 2007. *Psychology and Second Language Learning*. Amsterdam, John Benjamins.
- RICHER, Jean-Jacques (2009). « Lecture du Cadre : Continuité ou Rupture » dans LIONS-OLIVIERI, Marie-Laure et LIRIA, Philippe (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Difusion : Collection FLE.
- RINGBOM, H. 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters
- RIVIERE, V. 2006. *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psychosociale, sémiotique et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse de doctorat en didactique des langues, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- ROSEN, Evelyne (2009). « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue » dans *Le Français dans le monde*.n 45, La Perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Janvier 2009.
- ROULET, E (2005). « Un tournant actionnel en analyse et didactique des discours » in *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges*, D Coste, ENS.
- ROST, M. 1994. *Introducing Listening*. London, Penguin.
- RUSSO, M.S. (2011). *L'enseignement/apprentissage du français au lycée scientifique en Italie. Pratiques de classe et création de supports appropriés*. Thèse de doctorat. Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- S**
- SABOURIN, L. 2009. *Neuroimaging and research into second language acquisition*. *Second Language Research*, 25, 5–11.
- SINGLY, F. 2005. *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris, Nathan Université.
- SINGLY, F. 2005. *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris, Nathan Université.
- SKEHAN, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.
- SOULIOU, L (2013). « *L'activation d'une autre langue que celle attendue Pratiques et représentations des apprenants d'une troisième langue* ». Thèse de l'université Sorbonne nouvelle- Paris 3.

SPRINGER, Claude (2002). « Recherches sur l'évaluation en L2 » dans La notion de compétence en langue, coordonnée par Véronique Castellotti et Bernard Py. Paris : ENS Éditions.

SPRINGER, Claude (2009). « La dimension sociale dans le CECRL : Pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif » in Recherches et Applications, Le français dans le monde n 45, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue.

SPRINGER, Claude (2010). « Évaluation des compétences langagière et interculturelle : une approche par compétences pour le supérieur » dans DERVIN, Fred, SUOMELASALMI, Eija (éds) (2010). *New Approaches to Assessing Language and (Inter-) Cultural Competences in Higher Education : Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur*. Frankfurt : Peter Lang.

STANDARDS FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING (2010). *National Standards in Foreign Language Education par American Council on the Teaching of Foreign Languages, Inc. Alexandria: ACTFL*.

STRATILAKI, S. 2006. Composantes, structures opératoires et dynamique de la compétence plurilingue : modes d'articulation et formes de construction. dans Danièle Moore, Véronique Castellotti La compétence plurilingue: regards francophones 53.

STRATILAKI, S. 2006. Chez nous, on parle le franco-allemand. Frontières linguistiques et lieux de rencontre chez les apprenants franco-allemands

STRATILAKI, S. 2009. Trajectoires plurielles et représentations identitaires chez les élèves plurilingues. Actes du colloque Acedle, Université Lille 3 – 10-12 décembre 2009 « Recherches en didactique des langues – Les langues tout au long de la vie »

T

TAGLIANTE Christine (2006). « Évaluation et CECR : l'évaluation et le Cadre européen commun de référence », dans Le français dans le monde n 344 pp 25-26).

TAGLIANTE, Christine (2005) *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris, CLE International.

TAGLIANTE, Christine (2002). « Techniques d'évaluation en langues : Le contexte européen », dans Le français dans le monde n 324 pp 30-32.

TARDIEU, Claire (2005a). *L'épreuve en didactique aux concours : l'évaluation en langues*. Paris : Ellipses, Edition marketing S.A.

TARDIEU, Claire (2005b). — L'évaluation en langues: quelles perspectives? dans Les Cahiers de l'Acedle, numéro 2, 2006, recherches en didactique des langues, colloque Acedle, juin 2005.

TARDIEU, Claire (2008). La didactique des langues en 4 mots clés ;communication, culture, méthodologie, évaluation. Paris : Ellipses.

THOMAS, J. 1988. The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol 9, n° 3, p. 235-246.

TREVISIOL, P. 2003. *Problèmes de référence dans la construction du discours par des apprenants japonais du français, L3*. Thèse de doctorat. Saint Denis: Université Paris 8.

TREVISIOL, P. 2006. Influence translinguistique et alternance codique en français L3. AILE, n° 24, p. 13-44.

V

VAN LIER, L. [1988] 1990. *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-Language Classroom Research*. 3ème impression. Longman, Londres.

VASSEUR, M-T. 2007. « Les "données du terrain" au coeur du dispositif de recherche : pour une recherche sur l'interaction et dans l'interaction en didactique des langues ». *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, pp. 21-35. [En ligne : http://acedle.org/IMG/pdf/Vasseur-MT_cah4.pdf, consulté le 12 mars 2011].

VERNANT D. (1997). Du discours à l'action. Paris : Presses Universitaires de France.

VOLGER, Jean (1996). L'évaluation : former, organiser pour enseigner. Paris : Hachette Éducation.

VYGOTSKY, (1985). Pensée et langage. Paris : Éditions sociales.

VYGOTSKY, L. 1986. *Thought and Language*. Cambridge, MA : MIT Press.

W

WEINREICH, U. 1963. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

WEHBE, O. (2006), « L'importance de la formation des enseignants du FLE, dans un cours de compréhension de l'écrit ». Mémoire de Master 2 recherche, Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

WILLIAMS, S. & HAMMARBERG, B. 1998. Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*, n° 19/3, p. 295-333.

WIOLAND, F. (1991), Prononcer les mots en français, Paris.

Z

ZARATE, G. 1993. Représentations de l'étrangère et didactique des langues, coll. « CREDIF essais », Paris, Didier.

<http://www.schoolnet.edu.lb>

PDF Pro Evaluation

Table des matières

RESUME.....	2
ABSTRACT	3
REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	6
INTRODUCTION	7
PARTIE 1 : LE CADRE THEORIQUE.....	11
CHAPITRE 1. REFLEXIONS SUR LA CULTURE EDUCATIVE.....	12
1.1 INTRODUCTION.....	12
1.2 REFLEXIONS SUR LES CULTURES EDUCATIVES.....	13
1.3 REFLEXIONS SUR LES CULTURES EDUCATIVES ET L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DES LANGUES.....	15
<i>1.3.1 Les effets des cultures éducatives sur l'enseignement/apprentissage des langues :.....</i>	<i>15</i>
1.4 RELATION ENTRE APPRENANT ET ENSEIGNANT	16
1.4.1 Réflexions sur l'image de l'enseignant.....	16
1.4.2 « Figures de maître ».....	16
1.4.3 Les représentations sociales de l'apprentissage d'une langue étrangère	17
CHAPITRE 2. THEORIES D'ACQUISITION DU LANGAGE.....	19
2.1 INTRODUCTION.....	19
2.2 LE BEHAVIORISME.....	19
2.3 LE COGNITIVISME.....	21
2.4 LE CONSTRUCTIVISME ET L'INTERACTIONNISME	21
2.5 L'EMERGENTISME.....	23
CHAPITRE 3: LES APPROCHES DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES.....	28
3.1 L'APPRENTISSAGE	28
3.2 METHODOLOGIES OU METHODES	29
3.3 METHODOLOGIES ET APPROCHES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES	30
3.3.1 La méthodologie audio-orale.....	30
3.3.2 Méthodologies structuro-globale audiovisuelle.....	31
3.3.3 Approche communicative.....	32
3.3.4 Approche par tâches.....	34
3.3.4.1. Définition de la tâche.....	34
3.3.4.2. Evolution de l'approche Task-based learning (TBL).....	36
3.3.4.3 classification des tâches.....	37
3.4 CONTINUTE DE L'APPROCHE PAR TACHES AVEC L'APPROCHE COMMUNICATIVE	44
3.5 RUPTURE DE L'APPROCHE PAR TACHES AVEC L'APPROCHE COMMUNICATIVE	45

CHAPITRE 4 : LE PLURILINGUISME : UN ATOUT D'APPRENTISSAGE	47
4.1 LE PLURILINGUISME ET L'ACQUISITION D'UNE TROISIEME LANGUE.....	48
4.2 LES MODELES PLURILINGUES	50
4.2.1 Les modèles de production orale monolingue et bilingue.....	50
4.3 LES DIFFERENTS TYPES DE MODELES PLURILINGUES.....	52
4.3.1 <i>Modèle dynamique du plurilinguisme</i>	53
4.3.2 <i>Modèle du rôle de la fonction</i>	53
4.3.3 <i>Modèle factoriel</i>	54
4.4 APPRENTISSAGE IMPLICITE ET APPRENTISSAGE EXPLICITE	55
4.5 MEMOIRE ET APPRENTISSAGE D'UNE L3	56
4.5.1 Mémoire de travail et mémoire à long terme.....	56
4.5.2 Mémoires implicite et explicite.....	57
4.5.3 Neurolinguistique et compétence plurilingue.....	57
CHAPITRE 5 : L'INFLUENCE TRANSLINGUISTIQUE.....	61
5.1 LA LINGUISTIQUE CONTRASTIVE	62
5.2 LES ALTERNANCES CODIQUES	63
5.3 L'ACTIVATION PARTIELLE D'UNE AUTRE LANGUE QUE LA LANGUE CIBLE AVEC ADAPTATION AU FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE EN COURS D'APPRENTISSAGE : UNE UNITE COHERENTE DES PHENOMENES	64
5.4 LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE, CONCEPTS CLES EN RAL: INPUT, INTAKE, INTERLANGUE, NATIVISATION.....	64
5.4.1 <i>Input</i>	65
5.4.2 <i>Intake</i>	65
5.4.3 <i>Nativisation et dénativisation</i>	66
5.4.4 <i>Dénativiser</i>	67
5.4.5 <i>Interlangue et fossilisation</i>	67
5.4.6 <i>Le concept d'interlangue</i>	68
5.5 LA TYPOLOGIE	68
5.5.1 <i>La proximité génétique</i>	69
5.5.2 <i>Typologie de sens</i>	69
5.5.3 <i>La psycho-typologie</i>	70
5.5.4 <i>La compétence</i>	70
5.5.5 <i>Les interactions des langues dans l'acquisition d'une L3</i>	71
5.5.6 <i>Le facteur L2</i>	72
5.6 OUTPUT ET CONSCIENCE METALINGUISTIQUE.....	73
5.6.1 <i>L'output</i>	73
5.6.2 <i>La conscience métalinguistique</i>	74
5.6.3 <i>La dimension métalinguistique dans l'apprentissage d'une troisième langue</i>	75
5.7 LA MOTIVATION ET L'ACQUISITION D'UNE LANGUE ETRANGERE.....	77
5.7.1 <i>Motivation et enseignement / apprentissage des L2</i>	78
5.7.2 <i>Motivation et émotions en situation de L2</i>	79

5.7.3	<i>Design émotionnel, motivation et enseignement / apprentissage L2</i>	79
	<i>Synthèse et positionnement suite à la partie théorique</i>	81
PARTIE 2 : LA MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE		86
CHAPITRE 1 : LA DEMARCHE DE LA RECHERCHE		88
1.1	CONCEPTION DU PROJET DE RECHERCHE	88
1.2	POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE	88
1.3	FORMULATION DES QUESTIONS DE RECHERCHE	89
1.3.1	<i>Méthodologie : triangulation méthodologique</i>	89
1.3.2	<i>Analyse qualitative et quantitative</i>	90
CHAPITRE 2 : LE CONTEXTE LIBANAIS		93
2.1	LE STATUT DES LANGUES AU LIBAN	93
2.1.1	<i>La langue arabe</i>	93
2.1.2	<i>La situation du français au Liban</i>	94
2.1.3	<i>La langue anglaise</i>	98
2.1.4	<i>Le bilinguisme arabo-anglais</i>	98
2.2	PLURILINGUISME ET PLURICULTURALISME	99
2.2.1	<i>Le plurilinguisme et le parler libanais</i>	100
2.3	LES ECOLES OFFICIELLES	100
2.3.1	<i>Le système d'évaluation Les types d'écoles et de classes</i>	101
2.3.2	<i>Taux de scolarisation dans le cycle de l'enseignement moyen</i>	101
2.4	MULTILINGUISME ET SYSTEME EDUCATIF	102
CHAPITRE 3 LE CORPUS		104
3.1	INTRODUCTION	104
3.2	RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES	104
3.2.1	<i>Le terrain institutionnel</i>	104
3.2.1.1	<i>Le choix des établissements</i>	104
3.2.2	<i>La population de l'enquête : Les participants</i>	108
3.2.2.1	<i>Les apprenantes</i>	108
3.3	LES POINTS QUE NOUS VOUDRIONS CLARIFIER	110
3.3.1	<i>Protocole de recueil de données</i>	110
3.3.2	<i>L'entretien</i>	111
3.3.3	<i>La technique</i>	112
3.3.4	<i>Les données de l'observation</i>	113
PARTIE 3 : ANALYSE DU CORPUS		115
CHAPITRE 1 : ANALYSE DES ENTRETIENS		116
INTRODUCTION		116
1.1	LA METHODE D'ANALYSE ADOPTEE	117

1.2	ANALYSE DES THEMES DES ENSEIGNANTS DU GROUPE 1	118
1.2.1	<i>Les attitudes individuelles des enseignants du groupe 1</i>	119
1.2.2	<i>Analyse des thèmes</i>	122
1.3	ANALYSE DES THEMES DES ENSEIGNANTS DU GROUPE 2	148
1.3.1	Les attitudes individuelles des enseignants du groupe 2.....	148
1.4	ANALYSE DES THEMES	150
1.5	LES TENDANCES PRESQUE COMMUNES DANS LES DEUX GROUPES	168
1.6	LES PARTICULARITES ATTRIBUEES A CHAQUE ENSEIGNANT	169
	<i>Conclusion</i>	170
1.7	ENTRETIENS DESTINES AUX APPRENANTES	172
1.7.1	Analyse des thèmes destinés aux apprenantes de l'école privée groupe 1.....	172
1.8	ENTRETIENS DESTINES AUX APPRENANTES DU GROUPE 2	190
1.8.1	Analyse des thèmes.....	190
1.9	COMPARAISON GLOBALE DES DEUX GROUPES D'APPRENANT	206
1.9.1	Les tendances presque communes aux deux groupes	206
1.9.2	Les particularités attribuées à chaque groupe d'étudiant	207
	<i>Conclusion</i>	207
CHAPITRE 2 : ANALYSE DES OBSERVATIONS		212
2.1	LA METHODE ET LES MODELES D'ANALYSE CHOISIS	213
2.1.1	<i>Le modèle d'analyse de Williams et Hammarberg</i>	213
2.1.2	<i>Biographie langagière des apprenantes</i>	215
2.2	LES INDICES D'ACTIVATION D'UNE AUTRE LANGUE QUE LA LANGUE CIBLE DU GROUPE 1	216
2.2.1	<i>Analyses des catégories d'activation d'une autre langue que la langue cible du groupe 1 (anglais L3)</i>	216
	2.2.1.1 Les principales catégories d'activation.....	217
	<i>Les catégories d'analyses</i>	217
	<i>Les langues-sollicitées dans le corpus</i>	229
	<i>Les principales catégories d'activation</i>	230
	<i>Conclusion</i>	231
2.3	LES INDICES D'ACTIVATION D'UNE AUTRE LANGUE QUE LA LANGUE CIBLE DU GROUPE 2	232
2.3.1	<i>Analyses des catégories d'activation d'une autre langue que la langue cible (anglais L3)</i>	233
	2.3.1.1 Les indices d'activation d'une autre langue que la langue cible	233
	<i>Conclusion</i>	242
2.4	LES INDICES D'ACTIVATION D'UNE AUTRE LANGUE QUE LA LANGUE CIBLE DU GROUPE 2. (FRANÇAIS L2)	243
2.4.1	<i>Analyses des catégories d'activations d'une autre langue que la langue cible (français L2)</i>	243
	<i>Les catégories d'analyses</i>	244
	<i>Les langues-sollicitées dans le corpus</i>	248
	<i>Les principales catégories d'activation</i>	249
	<i>Conclusion</i>	250
2.5	LES INDICES D'ACTIVATION D'UNE AUTRE LANGUE QUE LA LANGUE CIBLE. (ARABE L1)	251

<i>Les catégories d'analyses</i>	252
<i>Les principales catégories d'activation</i>	264
Conclusion	265
2.5.1 <i>Analyse qualitative de la phrase arabe</i>	266
i. La phrase arabe	266
ii. Le système phonétique de l'arabe	267
iii. Les emphatiques	267
iv. La gémination des consonnes	268
v. La flexion interne	268
vi. Les diptongues	268
vii. Le timbre	268
2.5.2 <i>Analyse</i>	269
Conclusion	279
CHAPITRE 3 : ANALYSE QUALITATIVE	281
3.1 HYPOTHESE DE TRAVAIL ET METHODE D'ANALYSE CHOISIE	281
3.2 ANALYSES QUALITATIVE DES PRODUCTIONS DES APPRENANTES EN ANGLAIS L3	282
3.3 CONCLUSION	290
DISCUSSION ET CONCLUSION	293
BIBLIOGRAPHIE	301
TABLE DES MATIERES	319
INDEX DES AUTEURS	324
INDEX DES NOTIONS	327

Index des Auteurs

Abou	94, 100, 103	Corder.....	61, 68
Abric.....	117	Cortier	15
Albert	78, 129, 156, 168	Coste	13, 45, 48, 71, 85
Allwright.....	89	Cuq .. 19, 20, 21, 22, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 57, 64, 66,	77, 81, 83, 94, 97
Andersen	66	Dabène	17
Bailey	89	Dargirolle.....	90
Bardel.....	49, 58, 69, 70, 72	De Angelis.....	47, 49, 51, 52, 69, 71, 72, 74, 75, 76
Bardin.....	117, 118	De Beni	78, 79
Bates	24	De Bot	51, 52, 71
Beacco.....	13, 14, 15, 30, 44, 48	Dehaene	57
Bechtere,	19	Demaizière.....	37, 38, 40, 55, 67, 88, 89, 90
Bérard	44, 45	Demorgon.....	12
Bertin	38, 45	Develay.....	16
Bialystok.....	76, 77, 283, 295	Dewaele	53, 212, 226, 236
Bigot.....	90	Dickinson	125
Blanchet	89, 90, 91, 111, 112, 305	Dörnyei.....	78, 90, 91, 129, 154
Bloch.....	56	Doughty	26
Bloomfield	26	Eghtesad	44
Boechat	50, 310	Ekman.....	79
Bongaerts	52	Ellis	35, 36, 37, 42, 55, 57, 61, 62, 67, 74
Bono.....	61, 72, 75, 77, 213, 214, 226, 236, 244, 293	Elman.....	24
Boulouffe.....	73	Falk.....	49, 58, 69, 70, 72
Branden.....	34	Faraco.....	64
Brito	50, 310	Fernandes	50, 310
Brodin	32	Foot.....	69
Bronckart.....	22	Fromkin.....	50
Brudermann	79, 80	Galisson	77
Buschini.....	112, 113	Gaonac'h.....	20, 21, 26
Cadet.....	14, 15	Gardner	78, 80, 125, 129, 154
Candelier	84	Gass.....	64, 66
Caracelli.....	91	Genung	77, 80
Castellotti	8, 48	Germain.....	30, 31
Castelotti	295	Gilly	18
Causa.....	36, 63, 214, 244	Gineste	57
Cenoz	52, 71, 77, 139, 164, 307	Giordan.....	22, 29
Chiss.....	13	Giry.....	21
Chomsky.....	19, 21, 26, 81	Goffman.....	33
Cicurel	14, 16, 112, 114	Grailet.....	57
Cohen.....	50, 75, 302	Green.....	71
Cope.....	129		

Greene	91	Mangenot	44
Grosjean.....	52, 63, 213, 230, 241, 295	Martin.....	82
Gruca.....	29, 30, 31, 32	Martinez	32
Guichon.....	37, 65, 66, 74	Matthey.....	88, 112
Haddad.....	94, 99	Mead	78
Hafez.....	96, 98	Miles.....	91, 116
Hagen.....	71	Mill	24
Haidar	93, 94, 96	Moè.....	78
Hammarberg2, 52, 53, 54, 59, 70, 72, 85, 114, 212, 213, 214, 215, 216, 230, 231, 232, 233, 241, 242, 244, 252, 282, 297, 310		127, 128, 129, 130, 151, 153, 154, 168, 172, 212, 314	
Herdina	52, 53, 61, 63, 71	Mowrer.....	78, 127
Horwitz.....	129	Moyne	78, 129, 156, 168
Hoteit.....	93, 94, 95, 97, 99	Naaman.....	95, 97, 99, 103
Huberman	91, 116	Naboulsi.....	94
Hufeisen.....	52, 53, 54, 55, 71, 72, 75	Narcy-Combes5, 15, 16, 17, 22, 23, 26, 29, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 55, 56, 65, 67, 73, 78, 79, 85, 88, 89, 90, 104, 281, 294, 296	
Jesnner.....	63	Narcy-Combes, M.-F.....	37, 79
Jessner ... 49, 52, 53, 56, 61, 63, 71, 75, 76, 77, 282, 293, 307		Norman.....	79
Jodelet.....	18	Odlin.....	70, 71
Joncheray	73	Olivieri	35, 36
Juan.....	89	Ortony.....	79
Kazeroni	42	Osgood.....	63
Kellerman	61	Paradis.....	49, 58
Kellermann.....	70	Pavlov.....	19
Khreim.....	67	Piaget.....	19, 21, 22, 26, 64, 66, 81, 295
Krashen	65	Poulisse	52
Lamy	33, 34	Puren	14, 17, 22, 84
Lantolf.....	77, 80	Py 114	
Laoire	69	Raby.....	78
Le Ny.....	57	Randall	26, 34, 56
LeDoux.....	55	Revelle.....	79
Legendre	12	Richards.....	68, 90
Levelt	50, 51, 309, 310	Richer	44, 45
Lévine.....	16	Ringbom	69, 70, 71
Linden	57	Robinson.....	55, 78
Lindqvist.....	52, 53, 54, 213	Roey	69
Liria.....	35, 36	Rosen.....	44, 45
Little.....	33	Roulet.....	45
Long	26, 65	Rousso.....	78, 80
Ludi.....	114	Russo.....	22, 23
Macaire	89	Sabourin	58
MacIntyre.....	80	Sanches.....	34

Sarason.....	78, 129, 154	Tremblay.....	78, 125, 129, 154
Savary.....	82	Trevisi.....	76
Selinker.....	7, 64, 68, 72	Ullman.....	58
Simard.....	66	Vernant.....	45
Singleton.....	69	Vigotsky.....	23
Skehan.....	42, 55, 56, 73, 129	Volger.....	29
Skinner.....	19, 20	Vygotski.....	22, 23
Skynner	26	Vygotsky.....	22, 26, 61, 74, 75, 82, 295
Smith.....	61	Walski.....	65
Souliou.....	53, 54, 64, 297	Wardhaugh.....	12
Springer.....	35, 68	Wehbe.....	101
Stratilaki.....	47	Weinreich.....	61
Swain.....	73, 74	Williams2, 52, 53, 54, 59, 70, 72, 85, 114, 212, 213, 214, 215,	
Tagliante.....	44	216, 232, 233, 242, 244, 252, 282, 295, 297, 310	
Tardieu.....	23	Wong.....	66
Thomas.....	12, 74, 76	Young.....	129

PDF Pro Evaluation

Index des Notions

A

- accommodation, 25, 74, 286
- Acquisition*, 60, 293, 296, 298
- acquisition d'une L1, 66, 80
- acquisition d'une L2, 56, 62, 64, 73, 80
- acquisition d'une L3, 56, 60, 68, 79, 149, 305
- acquisition d'une langue étrangère, 87, 305
- acquisition d'une troisième langue, 2, 54, 56, 60, 62, 81, 304, 316
- acquisition des langues, 2, 7, 8, 21, 27, 28, 29, 54, 56, 64, 73, 80, 91, 92, 177, 315
- acquisition linguistique, 62
- activation d'une autre langue que la langue cible, 2, 9, 67, 68, 204, 211, 220, 221, 222, 223, 233, 234, 235, 236, 237, 242, 243, 244, 273, 274, 286, 287, 288, 307, 316
- activité métalinguistique, 287, 288
- altérité, 81
- alternance codique, 68, 71, 86, 111, 135
- analyse contrastive, 69, 70
- analyse qualitative, 100, 101, 102, 129, 131, 132, 273, 284, 288
- analyse quantitative, 100, 101, 102, 129, 132, 273, 274, 283, 288
- anxiété, 88, 89
- apprenant, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 46, 49, 50, 52, 56, 59, 60, 63, 66, 67, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 116, 118, 121, 124, 126, 140, 142, 147, 149, 181, 196, 198, 202, 205, 208, 223, 224, 236, 286, 287, 288, 304
- apprenants bilingues, 84, 85
- apprenants monolingues, 85, 288
- apprenants trilingues, 81
- apprentissage, 2, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 75, 76, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 104, 110, 113, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 130, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 147, 149, 152, 153, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 185, 186, 188, 189, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 221, 234, 243, 244, 245, 273, 274, 275, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 294, 296, 298, 299, 304, 305, 315
- apprentissage d'une L3, 7, 56, 67, 81, 98
- apprentissage d'une langue étrangère, 8, 16, 19, 26, 72, 84, 149, 167
- apprentissage des langues, 12, 13, 14, 16, 86, 93, 123, 167
- apprentissage plurilingue, 55
- approche actionnelle, 40, 50, 51
- approche communicative, 32, 37, 38, 39, 41, 49, 50, 51, 52, 93, 304
- approche holistique, 54
- approche intégrée, 42
- approche mentale, 21
- approche modulaire, 42
- approche par tâches, 8, 24, 32, 40, 42, 48, 50, 51, 52, 53, 294, 304
- approche plurilingue, 55, 93, 94, 95
- approches interactionnistes, 92
- approches pédagogiques, 67
- approches qualitatives, 101
- aptitude, 33, 62, 79, 86
- aptitudes discursives, 83
- assimilation, 8, 25, 68, 72, 74
- attendue, 2, 72, 78, 201, 204, 222, 223, 235, 237
- attitude, 13, 16, 19, 89, 175, 181, 186, 194, 202, 236
- attitudes, 42, 94, 130, 132, 156, 179, 306

B

bilingue, 57, 58, 71, 84, 86, 111, 113
bilinguisme, 55, 56, 64, 79, 85, 106, 109, 110, 111,
114, 306

C

compétence, 2, 7, 8, 38, 39, 50, 51, 54, 55, 56, 59, 66,
67, 68, 77, 79, 83, 90, 93, 94, 95, 98, 109, 129, 142,
143, 145, 163, 172, 200, 202, 285, 288, 304, 305, 315
compétence linguistique, 57
compétence plurilingue, 54, 55, 91, 94, 95, 98
connaissances explicites, 63, 65
connaissances implicites, 63, 65
conscience métalinguistique., 130, 274
contexte, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 19, 34, 36, 38, 39, 51, 72,
73, 83, 90, 97, 101, 102, 104, 109, 114, 115, 122, 134,
136, 148, 149, 164, 167, 182, 189, 247, 270, 285, 286,
287, 289, 290, 291, 294, 301

D

didactique, 2, 5, 7, 13, 14, 21, 30, 35, 41, 72, 80, 87,
93, 94, 99, 113, 115, 127, 200, 286, 293, 294, 295,
296, 299, 300, 301, 302, 315
dimension métalinguistique, 9, 84, 305

E

émergentisme, 2, 27, 28, 29, 67, 304, 316
enseignement, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21,
22, 23, 26, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40,
42, 50, 51, 52, 53, 82, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 98,
102, 104, 105, 106, 108, 109, 112, 113, 114, 116, 117,
118, 119, 120, 122, 125, 129, 133, 134, 135, 136, 137,
141, 142, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156,
157, 158, 160, 161, 165, 167, 168, 169, 170, 172, 173,
174, 195, 196, 197, 203, 235, 237, 242, 244, 245, 260,
261, 263, 285, 286, 287, 290, 294, 300, 304, 305
épistémologique, 99, 102, 289, 294, 296, 305

F

fonction, 8, 22, 23, 24, 25, 27, 33, 38, 39, 42, 43, 44, 46,
49, 50, 58, 61, 62, 64, 74, 75, 78, 79, 100, 101, 104,
105, 115, 125, 200, 201, 221, 234, 267, 268, 270, 285
fossilisation, 76, 286, 305

I

implicite, 37, 45, 56, 63, 64, 65, 202, 214, 215, 216,
217, 227, 230, 240, 255, 257, 293, 304
Input, 72, 73, 305
instrumentale, 201, 221, 234, 243, 285
Intake, 72, 73, 305
interaction, 8, 18, 19, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 35, 39, 41,
45, 52, 54, 56, 61, 68, 71, 73, 80, 86, 92, 93, 94, 126,
201, 202, 221, 234, 236, 243, 260, 301
interférences, 60, 69, 70
Interlangue, 72, 76, 299, 305

L

langue cible, 2, 7, 9, 15, 61, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 76,
77, 79, 84, 94, 98, 127, 142, 143, 144, 145, 146, 147,
148, 156, 160, 163, 164, 165, 166, 171, 172, 173, 174,
183, 184, 191, 192, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 203,
205, 208, 209, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219,
220, 221, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233,
235, 236, 240, 241, 242, 243, 244, 250, 257, 273, 274,
278, 279, 280, 283, 284, 286, 288, 305, 307, 315
plurilinguisme 1, 116, 117, 119, 306

M

Mémoire, 64, 65, 304
mémoire à long terme, 64, 65, 66
méthodologique, 8, 9, 51, 97, 99, 100, 102, 129, 132,
174, 196, 197, 305
modèles, 2, 7, 8, 13, 14, 15, 16, 28, 36, 57, 60, 61, 62,
67, 68, 69, 76, 93, 98, 200, 201, 304, 307, 315
modèles plurilingues, 57, 60, 67, 68, 304
motivation, 16, 22, 38, 87, 88, 89, 127, 134, 136, 137,
138, 139, 140, 141, 142, 158, 160, 161, 162, 171,
175, 200, 300, 305

Multilinguisme, 113, 306

N

Nativisation, 72, 74, 305

Neurolinguistique, 66, 304

O

Output, 45, 82, 305

P

plurilingue, 2, 7, 8, 9, 20, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 66, 67, 68, 71, 72, 77, 80, 90, 93, 94, 102, 114, 116, 129, 130, 145, 188, 199, 200, 201, 274, 285, 286, 290, 291, 294, 296, 304, 315

plurilinguisme, 2, 7, 8, 9, 54, 55, 56, 61, 66, 67, 78, 79, 83, 85, 91, 93, 94, 98, 111, 117, 145, 200, 287, 295, 299, 304, 306, 315

Q

qualitative, 61, 99, 100, 101, 129, 131, 261, 273, 274, 288, 305, 307

R

représentations, 2, 8, 9, 12, 13, 14, 19, 24, 25, 57, 72, 74, 75, 80, 90, 91, 121, 123, 125, 132, 136, 144, 150, 155, 158, 171, 172, 174, 175, 185, 186, 193, 194, 196, 198, 285, 287, 288, 289, 290, 293, 295, 298, 299, 304, 316

S

système, 12, 13, 14, 15, 16, 23, 27, 28, 39, 44, 50, 57, 61, 68, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 83, 86, 92, 94, 101, 105, 112, 113, 122, 130, 135, 156, 163, 197, 208, 215, 261, 262, 263, 275, 286, 306

T

terrain, 5, 82, 87, 97, 101, 109, 115, 116, 118, 151, 289, 294, 296, 299, 301, 306

triangulation, 99, 100, 101, 102, 129, 305

QUESTIONS QUE POSE UNE DIDACTIQUE PLURILINGUE AU LIBAN PRATIQUES ET REPRESENTATIONS

Notre recherche relève de la didactique des langues et s'inscrit dans la réflexion sur le plurilinguisme et l'acquisition des langues. Cette étude examine le processus d'activation partielle d'une langue autre que la langue cible pendant l'apprentissage des langues.

Notre étude a été conduite dans deux établissements scolaires au Liban auprès des apprenantes des classes d'EB7, possédant un répertoire langagier plurilingue et ayant appris la diglossie arabe comme l'arabe (dans une version dialectale à la maison et standard à l'école) comme L1 et la langue française comme L2 et l'anglais comme L3.

Lors de leur apprentissage et production du français L2 et de l'anglais L3, ils mettent en œuvre leur compétence plurilingue à travers l'activation partielle de leur potentiel plurilingue.

Nous allons montrer quelles sont les processus cognitifs qui entrent en jeu lors de l'apprentissage de la nouvelle langue l'anglais L3. Ainsi que les facteurs qui conditionnent l'activation des langues connues par les apprenantes et à quel niveau linguistique se réalise le plus fréquemment l'activation partielle de la langue autre langue que la langue cible.

Mots clés : Plurilinguisme, acquisition d'une troisième langue, activation d'une autre langue que la langue cible, conscience métalinguistique, pratiques et représentations, émergentisme, psycholinguistique, TICE.

QUESTIONS THAT POSES MULTILINGUAL TEACHING IN LEBANON PRACTICES AND REPRESENTATIONS

Our research comes from the didactics of languages and is part of the reflection on plurilingualism and the acquisition of languages. This study examines the process of partial activation of a language other than the target language during language learning.

Our study was carried out in two schools in Lebanon with students of EB7 classes, having a multilingual language repertoire and having learned the Arabic diglossic language as L1 and the French language as L2 and English as L3.

During their apprenticeship and production of the French L2 and the English L3, they apply their plurilingual competence through the partial activation of their plurilingual potential.

We will show what are the cognitive processes that come into play when learning the new L3 English language. As well as the factors that condition the activation of the languages known by the learners, and at which linguistic level, is most frequently realised, the partial activation of the language other than the target language.

Keywords: [Multilingualism acquisition of a third language, activation of another language, metalinguistic awareness, practices and representations, emergentism, psycholinguistics, TICE