



HAL
open science

Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte libanais francophone

Joumana Krayker Serhan

► **To cite this version:**

Joumana Krayker Serhan. Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte libanais francophone. Linguistique. Université d'Angers, 2022. Français. NNT : 2022ANGE0033 . tel-03948281

HAL Id: tel-03948281

<https://theses.hal.science/tel-03948281>

Submitted on 20 Jan 2023

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

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

Thèse de doctorat de

L'UNIVERSITE D'ANGERS

Ecole Doctorale n° 595
Arts, Lettres, Langues
Spécialité : *Sciences du langage, Didactique des langues*
Par

Joumana Krayker-Serhan

Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte libanais francophone.

Thèse présentée et soutenue à la MRGT, Salle Camille LEPAGE, le 30/09/2022
Unité de recherche : **Laboratoire CIRPaLL EA 7457**

Composition du Jury :

M. Julien KILANGA MUSINDI (Directeur), Professeur émérite, Université d'Angers
M. Valentin FEUSSI (Président), Professeur des universités, Université d'Angers
M. Hayssam KOTOB (Membre), Professeur des universités, Université Libanaise
M. Jonas Makamina BENA (Rapporteur), Professeur des universités, Université de Lubumbashi.
Mme. Aino NIKLAS-SALMINEN (Rapporteur), Maître de conférences HDR, Université d'Aix-Marseille.

Dédicace

A mes parents Amira et Abdalla

A mon cher mari Abbas

A mes précieuses filles Karen et Célia

Je dédie ce travail...

Remerciements

Remercier ne suffit pas pour exprimer la reconnaissance que nous éprouvons envers notre directeur de thèse M. Julien Kilanga Musinde, qui nous a accompagnée avec ses conseils et remarques judicieux dans notre parcours de chercheuse, sa précieuse aide a rendu notre itinéraire fructueux et aboutissant.

Nous remercions également tous les membres du laboratoire de recherche CIRPaLL et ceux de l'école doctorale.

Nous adressons nos chaleureux remerciements à chacun des membres du jury ayant accepté de lire et d'évaluer notre travail.

Un grand merci à Monsieur Hayssam Kotob, le professeur à l'Université Libanaise, qui n'a jamais cessé de nous orienter et de nous encourager malgré les distances.

Nos sincères remerciements s'adressent à nos collègues enseignants de français aux lycées publics de la région de Nabatieh qui nous ont encouragée et facilité notre recherche, aux conseillers pédagogiques, aux directeurs des lycées et surtout aux apprenants... qui ont accepté de participer à l'enquête malgré la situation sanitaire et politique compliquée.

Nous tenons aussi à remercier nos amis qui nous ont soutenue tout au long de notre recherche, notamment Augustin Ayoub pour son aide technique.

Table des matières

Table des matières	5
Liste des sigles	8
Introduction	12
I- Questionnement de départ	12
II- Problématique et objectifs de la recherche	19
III- Structuration de la thèse	22
Partie I : Contexte, cadre théorique et approches notionnelles	26
Chapitre 1 : Contexte libanais	26
1.1. Aperçu historique : Liban à travers les civilisations	26
1.1.1. Situation géographique	30
1.1.2. La description démographique du Liban	32
1.1.3. Le sud : une région d'évolution ou de tensions ?	33
1.2. Le multilinguisme au Liban	35
1.2.1. La langue arabe	37
1.2.1.1. Cachet religieux de l'arabe	38
1.2.1.2. Diglossie ou triglossie de la langue arabe	39
1.2.2. La langue française	41
1.2.2.1. Histoire et statut du français au Liban	41
1.2.2.2. Attitudes identitaires et sociales	43
i- Attitudes basées sur la religion	44
ii- Attitudes influencées par la politique	47
iii- Attitudes basées sur un choix social	50
1.2.2.3. Le français dans la vie quotidienne : Hi, Kifak, ça va ?	51
1.2.2.4. Le français dans la presse	52
1.2.2.5. Le français et l'identité libanaise	56
1.2.2.6. La place du français : chiffres et statistiques	57
1.2.2.7. Entre français et anglais : concurrence ou complémentarité ?	62
1.2.3. La langue anglaise	64
1.2.4. La langue arménienne	67
Conclusion	68
Chapitre 2 : Enseignement des langues et système éducatif libanais	70
2.1. Aperçu historique du système éducatif	70
2.2. Les secteurs de l'éducation	72
2.2.1. Le secteur public	72
2.2.2. Le secteur privé subventionné	73
2.2.3. Le secteur privé payant	73
2.3. Les cycles de l'enseignement	75
2.4. La francophonie entre le public et le privé	76
2.4.1. Dans le secteur public	76
2.4.2. Dans le privé	77
2.5. La réforme du curriculum	79
2.6. Système éducatif et enseignement des matières scientifiques	80
2.7. Focus sur l'enseignement du français au cycle secondaire	81
Conclusion	83
Chapitre 3 : Approches notionnelles : Plurilinguisme, construction identitaire et biographie langagière	84

3.1. Le plurilinguisme : Définition et enjeux	84
3.1.1. Plurilinguisme et multilinguisme	86
3.1.2. Education au plurilinguisme : Définition et enjeux	87
3.1.3. Impact du plurilinguisme sur l'apprentissage du français	89
3.1.4. Plurilinguisme et représentations	90
3.1.5. Plurilinguisme et notions de sécurité et insécurité linguistique	95
3.1.6. Plurilinguisme et poids des langues	97
3.2. Identité et construction identitaire	99
3.2.1. Apprentissage des langues et identité	100
3.2.2. Identités ou Identité plurielle	101
3.2.3. Construction identitaire à l'école	103
3.2.4. Construction identitaire et plurilinguisme	104
3.2.5. Aspect identitaire de la langue	105
3.3. La biographie langagière : définition et démarches	107
3.3.1. Approches biographiques : terminologies et perspectives	107
3.3.2. Biographies langagières : qui ? quoi ? comment ? pourquoi ?	111
3.3.3. Des approches aux démarches biographiques	116
3.3.4. Biographie langagière et construction identitaire	121
3.3.5. Biographie langagière et plurilinguisme	124
3.3.6. Biographie langagière et portfolio des langues	125
3.3.6.1. Aperçu historique	125
3.3.6.2. Qu'est-ce qu'un portfolio européen des langues ?	126
3.3.6.3. Le portfolio au lycée public ?	128
Conclusion	128
Conclusion	130
Partie II : Cadre méthodologique	133
Chapitre 4 : Cadre méthodologique et épistémologie de la recherche	133
4.1. Du quantitatif au qualitatif	133
4.2. Conditions préalables de l'enquête : Exigences éthiques	135
4.3. Etude du terrain	137
4.3.1. La situation socio-politique de notre terrain d'enquête	142
4.3.2. La constitution de l'échantillon	144
4.3.2.1. Notre échantillon aléatoire	145
4.3.2.2. Le public enquêté	148
4.3.2.3. Profils des élèves enquêtés	149
A. Profil des élèves enquêtés par questionnaire	149
B. Profil des élèves enquêtés par entretien	152
4.3.2.4. Profils des enseignants enquêtés	153
4.3.2.5. Profil des directeurs enquêtés	156
4.3.2.6. Profil des coordinateurs et conseillers pédagogiques	160
4.4. Posture de l'enquêtrice	161
Conclusion	164
Chapitre 5 : La collecte des données	165
5.1. Enquête quantitative : Le questionnaire	165
5.1.1. Le questionnaire des apprenants	165
5.1.2. Le questionnaire des enseignants de langues	168
5.1.3. Passation des questionnaires	168
5.2. Enquête qualitative : Les entretiens semi-directifs	170
5.2.1. Une enquête préliminaire : Une enquêtée hors enseignement public !	173
5.2.2. Déroulement des enquêtes :	174
a. Les entretiens avec les élèves	174

b- Les entretiens avec les agents de l'éducation	176
Conclusion	176
Partie III : Présentation et analyses des résultats	179
Chapitre 6 : Présentation des résultats	179
6.1. Rappel des hypothèses	179
6.2. Techniques d'analyses	181
6.2.1. Analyse par thèmes	181
6.2.2. Analyse des enquêtes de l'équipe enseignante	182
6.2.2.1. Analyse des questionnaires des enseignants	183
6.2.2.2. Analyse de l'entretien du conseiller de la DOPS :	191
6.2.2.3. Analyse des entretiens avec les coordinatrices de français	192
6.2.2.4. Analyse de l'entretien avec les directeurs des lycées	195
6.2.3. Analyse des enquêtes des élèves	199
6.2.3.1. Analyse des entretiens	199
A. Les représentations des langues apprises à l'école	202
B. Les biographies langagières racontées	206
6.2.3.2. Analyse des questionnaires	221
a- L'identité langagière	221
b- Représentations et relation avec les langues	230
c- Rôle du plurilinguisme dans la vie des lycéens	232
d- Plurilinguisme et construction identitaire	236
e- Sécurité ou insécurité linguistique	240
6.2.3.3. La biographie langagière	246
i- Analyse de la forme	247
• La longueur des biographies	247
• La langue d'expression	249
• Les biographies écrites en arabe	250
• Les biographies écrites en français	251
• Les biographies bilingues et trilingues	252
ii- Analyse du contenu	259
Conclusion	272
Chapitre 7 : Vers une approche pédagogique de démarches biographiques contextualisées	274
7.1. Les limites de notre étude	274
7.2. Un outil de conscientisation : Le portfolio contextualisé	276
7.3. La biographie langagière comme révélatrice des savoirs	281
7.4. Vers une approche de conscientisation	284
7.5. Vers une exploitation professionnelle de la biographie langagière	289
7.6. Vers une exploitation sociale et pédagogique des acquis plurilingues	293
Conclusion	297
Conclusion générale	299
Bibliographie	309
Sitographie	324
Résumé	325
Abstract	326

Liste des sigles

AUB : Université Américaine de Beyrouth

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

CAPES : Le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire

CECRL : Cadre Européen Commun de référence pour les Langues

CFP : Conseil de la Fonction Publique

CNRDP : Centre National de recherche et de Développement Pédagogique

DOPS : Département d'orientation primaire et secondaire

FLE : français Langue étrangère

FLM : Français Langue Maternelle

FLS : Français Langue Seconde

FOS : Français sur objectifs spécifiques

IFL : Institut Français du Liban

IUL : Université Islamique du Liban

LIU : Université International du Liban (Lebanese International University)

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie

PEL : Portfolio Européen de langues

UL : Université Libanaise

USJ : Université Saint-Joseph

« Depuis que j'ai quitté le Liban pour m'installer en France, que de fois m'a-t-on demandé, avec les meilleures intentions du monde, si je me sentais "plutôt français" ou "plutôt libanais". Je réponds invariablement : "L'un et l'autre !" Non par quelque souci d'équilibre ou d'équité, mais parce qu'en répondant différemment, je mentirais. Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays [...] »

Amin Maalouf, *Les identités meurtrières*

Introduction

Le contexte libanais est propice à l'apprentissage des langues. Son ouverture sur les pays occidentaux en ont fait un pays multilingue où circulent plusieurs variétés linguistiques. Le multilinguisme est, depuis des siècles, tellement enraciné dans la réalité libanaise qu'il peut être considéré comme un patrimoine national. Le système éducatif libanais se donne comme finalité de former un citoyen trilingue et promeut pour les élèves de tous les secteurs d'enseignement une éducation plurilingue. Ainsi, les élèves libanais sont censés avoir leur brevet en maîtrisant trois langues : l'arabe comme langue maternelle, le français et l'anglais (langue seconde ou étrangère selon la langue d'apprentissage choisie). Pendant les trois années du lycée cet apprentissage des langues est à approfondir et l'accent est désormais mis sur un apprentissage de la littérature dans les trois langues du cursus. Cependant, le processus d'apprentissage des langues n'est pas toujours un chemin parsemé de réussite. Les histoires de vie langagières vécues par les apprenants sont très variées, elles conditionnent le degré de réussite de cet apprentissage et jouent un rôle dans la prise de conscience de leur plurilinguisme et participent à la construction de leurs identités.

Ainsi, il s'agit d'une cohabitation entre les trois langues sur le plan scolaire et social qui crée des rapports d'inégalité dont témoignent les écarts importants dans les résultats des élèves aux épreuves officielles du brevet et du baccalauréat. Nombreux sont les bacheliers qui terminent leurs études secondaires et intègrent l'université avec un niveau insuffisant en langues étrangères qui influence directement leurs choix et leurs résultats universitaires.

Notre recherche est une recherche-action qui, inscrite dans le domaine de la didactique du plurilinguisme, cherche à étudier le rôle de la biographie langagière des apprenants dans la prise de conscience de leur identité plurielle.

I- Questionnement de départ

Notre présente étude est la réalisation d'un rêve personnel mais aussi le fruit de questionnements d'ordre professionnel. L'évènement déclencheur de la recherche est notre recrutement comme animatrice de cours de FLE à l'Institut Français du Liban (Antenne de Nabatieh) en 2005, ce recrutement vient après une longue expérience d'enseignement du français au cycle complémentaire du secteur public et une année après notre recrutement dans le secteur public comme enseignante de langue française au cycle secondaire.

Enseigner le français dans deux lieux différents nous a fourni des pistes de réflexion concernant les objectifs de l'enseignement, les méthodologies adoptées, les résultats obtenus et surtout les représentations qu'ont les apprenants des différents établissements envers le français.

En effet, la maîtrise de la langue française est un atout non négligeable pour les élèves libanais notamment pour les études supérieures et la recherche d'emploi. Pour ces jeunes, certains dispositifs ont été mis en place par le ministère de l'Education pour favoriser l'apprentissage du français et la diffusion de la Francophonie dans un pays considéré depuis longtemps profondément francophone. En témoignent les activités du CNRDP, les accords signés avec l'ambassade de France, les formations enseignants/élèves de l'ALEF, les offres et financements de l'AUF...

Notre intérêt pour le public de lycéens repose sur deux motivations : la première d'ordre personnelle. Etant nous-même élève puis enseignante de ce secteur, nous avons un fort sentiment d'appartenance et d'attachement à ce public, nous connaissons ses forces ainsi que ses faiblesses. La deuxième motivation est d'ordre professionnel : nous voulions tenter de résoudre la problématique de l'enseignement du français dans un contexte spécifique et diversifié qu'est le cycle secondaire du secteur public. En effet, les lycées publics dans toutes les régions du Liban assurent un enseignement qualifié de haut niveau dont les résultats aux épreuves officielles concurrencent ceux des lycées privés. Comment expliquer ce contraste entre l'échec dans l'apprentissage des langues étrangères face à la réussite dans les autres matières scolaires ?

Au cours de notre carrière professionnelle, nous avons rencontré des élèves qui ont réussi dans les matières de spécialité tout en ayant un niveau insuffisant voire médiocre en français. Dans cette situation, l'échec n'est sûrement pas dû à une négligence de la part de l'apprenant. Nous avons essayé de trouver la cause de cette lacune en étudiant de plus près ce terrain.

Pendant notre carrière comme enseignante, nous avons été interpellée par ces lycéens, qui après avoir étudié le français et en français pour les matières scientifiques pendant 12 ans n'arrivent pas à formuler des phrases en langue étrangère et dans le meilleur des cas ponctuent leurs phrases arabes de mots français.

Cette situation nous confirme que la réalité du terrain est loin d'être conforme aux objectifs généraux que le curriculum de la langue française précise :

« A la lumière des options fondamentales du texte de restructuration du système éducatif libanais qui prévoit l'apprentissage simultané de deux langues, et compte tenu des douze années consacrées à l'apprentissage du français et du nombre

d'heures qui lui sont dévolues, cet enseignement devra assurer à l'apprenant la maîtrise du français, à l'oral comme à l'écrit, en compréhension et en production. Il devra permettre à ceux qui accèdent au marché du travail d'avoir recours à cette langue toutes les fois que l'exercice de leur profession l'exige ¹».

Loin également des objectifs spécifiques de l'enseignement du français au cycle secondaire :

« Dans l'enseignement secondaire, l'apprentissage du français devra contribuer à former l'individu dans les domaines cognitif, comportemental et socio-affectif, à consolider les acquisitions antérieures et à aider l'apprenant à accéder à l'enseignement supérieur ou au monde de travail. Dans cette perspective, cet enseignement se propose de perfectionner : la compétence de communication, l'acquisition des méthodes de travail et de réflexion, l'enrichissement de la culture personnelle de l'apprenant ²».

De nombreux enjeux didactiques, institutionnels, sociaux et personnels s'articulent autour de notre public de lycéens. Cependant, ces enjeux ne sont pas toujours pris en compte par les décideurs des objectifs d'enseignement. Il s'agit de socialiser les questions didactiques pour permettre à l'apprenant de vivre sa scolarisation comme une expérience sociale réussie. A cet égard, BLANCHET souligne que :

« Il s'agit de reconfigurer la problématisation des questions didactiques en les pensant comme des situations sociales et plus précisément sociolinguistiques (surtout en didactique des langues) inscrites dans le continuum des dynamiques sociales et sociolinguistiques perçues et vécues par l'ensemble des acteurs concernés³ ».

A travers ce continuum, l'attention ne sera plus portée uniquement sur la salle de classe mais la dépasse vers l'entourage social de l'apprenant, vu comme un acteur social dynamique.

Face à ce type de lacunes, des interrogations apparaissent : Pourquoi après tant d'années de scolarisation dans des écoles francophones, le français reste non maîtrisé et constitue pour la

¹ CNRDP, 1997, Curriculum de la langue française, p : 1. Informations disponibles sur le site :

www.crdp.org consulté le 05/01/2020.

² IDEM

³ BLANCHET, Ph, 2012, *La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques*, dans ABBES Attika Yasmine, KEBBAS Malika (Dir.), *Reconfiguration des concepts pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et socio-didactique*, volume 1, Socles, ENS Bouzaréah, Alger, p : 14.

plupart une source d'échec scolaire ? Comment expliquer l'hétérogénéité des niveaux des élèves en langue étrangère, bien qu'ils soient censés poursuivre le même itinéraire d'apprentissage ? L'enseignant est-il suffisamment formé pour remplir son rôle dans le processus d'enseignement des langues étrangères

Cette situation nous pousse à nous interroger avec HAFEZ : « *Le français au Liban ; victime d'un enseignement inadapté ! A qui la faute ?*⁴ ».

Ainsi, nous avons désiré apprendre l'histoire commune de ce public lié à des trajectoires sociales et scolaires variées, parce qu'en effet, l'histoire de chaque apprenant comprend l'ensemble de ses parcours personnel et familial, elle s'inscrit dans le temps et l'espace tout en restant attachée à une famille et une génération, comme le soulignent ZARATE, COSTE et MOORE :

« L'individu s'inscrit dans une durée qui est celle d'une histoire familiale, englobant la fratrie à laquelle il appartient, les générations en amont de son parcours personnel⁵ ».

Ainsi, en nous interrogeant sur la trajectoire des lycéens, nous devons passer par leurs histoires de vie personnelles mais surtout scolaires.

Actuellement, l'enseignement du français s'effectue à travers le monde dans des contextes extrêmement variés d'où l'importance accordée aux enjeux contextuels et leur effet sur le processus d'acquisition des langues étrangères. De ce fait, il semble donc important de comprendre le contexte et les représentations du terrain pour pouvoir apporter des explications pédagogiques adéquates. Beaucoup de facteurs entrent en jeu dans le processus d'apprentissage/enseignement des langues étrangères.

Ainsi, on n'enseigne pas une langue première comme on fait avec une langue seconde, on ne peut adopter les mêmes méthodologies dans un contexte plurilingue que dans un contexte monolingue. Les résultats obtenus changent selon les représentations qu'ont les élèves de cette langue et selon la relation qu'ils entretiennent et les expériences qu'ils ont vécues tout au long de leur apprentissage des langues. Toutes ces considérations doivent impliquer une rigueur dans l'analyse des situations sociolinguistiques qui accompagnent le processus d'apprentissage du

⁴ HAFEZ S, 2010, *Le français au Liban : victime d'un enseignement inadapté ! A qui la faute ?* Université Libanaise.

⁵ COSTE D, MOORE D, ZARATE G, 2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle, Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, p : 21.

français pour mieux orienter la réflexion sur les méthodes adéquates d'enseignement qui conviennent au public.

L'objectif de notre étude doctorale n'est donc pas fortuit, notre but est d'attirer l'attention sur une thématique de travail intéressante en introduisant un outil didactique novateur et motivant. Le choix de notre sujet remonte à notre volonté d'introduire un nouvel outil didactique qui, selon les expériences déjà faites (Kilanga, Sandoz, Matalah⁶ ...), s'avère bénéfique pour la compréhension des causes qui créent des blocages.

Notre recherche pluridisciplinaire s'intéresse à la contextualisation de l'entourage social des enquêtés afin de comprendre l'effet de cet environnement dans le processus de l'apprentissage. Elle s'inscrit dans le domaine de la didactique mais elle regroupe d'autres domaines tels que la sociodidactique et la sociolinguistique.

La sociodidactique est une approche qui s'affine et émerge comme nouveau courant en didactique des langues avec les travaux de Marielle RISPAIL. Dans sa présentation du colloque intitulé « *Problématique sociodidactique dans les disciplines* », organisé à l'université de Rouen, en 2009, RISPAIL affirme que

« Il s'agit d'une approche didactique qui prend en considération les paramètres contextuels relatifs aux usages langagiers en situation plurilingue et pluriculturelle⁷ ».

RISPAIL lui donne une définition judicieuse qui dessine ses contours et englobe les dimensions nécessaires à l'enseignement :

« Une conception de la didactique qui ne couperait pas l'élève de l'enfant et prendrait en compte explicitement les enjeux scolaires et sociaux de la communication ».

Mais la définition la plus complète est celle donnée par PUREN et CORTIER, car ils lui ajoutent d'autres paramètres en insistant sur l'importance de convoquer la sociolinguistique :

« Une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et

⁶ Nous faisons référence à l'expérience menée par Maire SANDOZ, aux articles écrits par Julien KILANGA et à la thèse rédigée par Abla MATALH sur la biographie langagière dans le domaine didactique.

⁷ Texte de présentation du colloque Problématique sociodidactique dans les disciplines, organisé par le laboratoire LIDIFRA/FUSAF, Université de Rouen, 13 mars 2009.

sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part et pour laquelle sociolinguistique et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration des politiques linguistiques et de propositions didactiques concrètes⁸ ».

En effet, si la socio-didactique aide à mettre en relations les interactions entre pratiques et représentations sociales chez les lycéens de notre terrain d'enquête, la sociolinguistique permet d'évoquer la politique linguistique et son influence sur le contexte et l'environnement des élèves.

Ainsi, selon BAYLON, la sociolinguistique est une discipline qui :

« A affaire à des phénomènes très variés : les fonctions et les usages du langage dans la société, la maîtrise de la langue, l'analyse du discours, les jugements que les communautés linguistiques portent sur leur(s) langue (s), la planification et la standardisation linguistiques... elle s'est donné primitivement pour tâche de décrire les différentes variétés qui coexistent au sein d'une communauté linguistique en les mettant en rapport avec les structures sociales ; aujourd'hui, elle englobe pratiquement tout ce qui est étude du langage dans son contexte socioculturel⁹ ».

En effet, la dimension sociologique est un des enjeux majeurs de l'éducation qui doit être mise en valeur dans tout travail didactique, qui étant inscrit dans sa réalité sociale permet à tous les acteurs de l'éducation - élèves, enseignants, parents et responsables – de s'approprier l'espace didactique et de l'évaluer dans son contexte évolutif sociétal. Ce contexte sociétal basé sur les principes d'utilité et de communication d'une langue permet de comprendre le placement des langues à l'échelle mondiale, à savoir l'importance croissante de l'anglais très demandé internationalement, la disparition du latin, l'incontournable montée du chinois...

⁸ CORTIER C, PUREN L, 2008, *Français et langues régionales et/ou minoritaires : Une mise en convergence difficile*, dans Repères 38, p : 70.

⁹ BAYLON C, 2008, *Sociolinguistique, Société, Langue et Discours*, Les échanges langagiers : bilan critique des travaux français et synthèse des recherches anglo-saxonnes, Editions Armand Colin, p :35.

La didactique des langues est bénéfique par l'évocation des outils pédagogiques et leur appropriation pour explorer les approches biographiques dans une visée compréhensive et heuristique¹⁰.

Le domaine de la didactique est intéressant parce que, sans se limiter aux frontières de la classe, il s'inscrit dans le fonctionnement et les enjeux de la société. Il propose des solutions à des problèmes, selon l'expression de Gilles FORLOT « *solutions qui vont au-delà de ce que le sociologue américain Robert K. Merton (1948) appela les self-fulfilling prophecies, c'est-à-dire des prophéties qui, parce qu'on les a formulées et parce que – par ignorance ou erreur – on y croit, finissent par se réaliser* ¹¹ ».

L'interdisciplinarité de notre recherche dont le domaine phare est la socio-didactique nous permettra de corrélérer les différentes approches et d'enrichir la réflexion sur les données recueillies auprès de notre public au sein des lycées publics ayant pour objectif principal d'étudier les situations d'apprentissage du français vécues par notre public de jeunes lycéens, et pour reprendre l'expression de RISPAIL, par « *la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles, orales et écrites, au sein de ces situations et dans leur environnement social* »¹².

Notre recherche est orientée par les concepts de la recherche-action. C'est une méthode de recherche dont la première utilisation dans une revue scientifique est attribuée à John COLLIER, il considère que c'est à partir du besoin d'agir que la connaissance acquiert un pouvoir dynamique, pour lui

« Lorsque la recherche sociale part d'un besoin d'agir, qu'elle intègre plusieurs disciplines, qu'elle implique les administrateurs publics aussi bien que les personnes qui vivent les problèmes et qu'elle est utilisée dans l'action, elle donne des résultats incomparablement plus

¹⁰ BLANCHET Ph, 2010, « *Sur quelques parcours de la notion d'« interculturalité » analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* » dans Blanchet Philippe & Coste Daniel, Regards critiques sur la notion d' « interculturalité » : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle ? L'Harmattan, Paris, pp. 7-27.

¹¹ FORLOT, G., 2014, *Pluralité linguistique et cohésion sociale, ou l'art de la prophétie auto-réalisatrice ?* In CANDELIER, M., *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures*, Christel TRONCY (dir), avec le concours de J-F. de PIETRO, L. GOLETTO et M. KERVAN, PUR, Rennes, p : 347.

¹² RISPAIL M, 2012, « *Interroger la socio-didactique : faux-semblants, résistances et orientations* », dans ABBES Attika Yasmine, KEBBAS Malika (Dir.), *Reconfiguration des concepts pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et sociodidactique*, volume 1, Socles, ENS Bouzaréah, Alger, p :85.

productifs et plus véridiques que les études sociales disciplinaires traditionnelles¹³ »

C'est une méthode de recherche dans laquelle « *il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherche (s) ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations* ¹⁴».

Notre lieu de travail est devenu notre terrain de recherche, nous sommes impliquée dans la recherche sans être éloignée de nos perspectives d'action dont le sujet est à la fois l'élève et l'enseignant. Cette situation de praticienne nous a permis d'identifier certains problèmes rencontrés par les lycées publics de la région de Nabatieh en matière d'apprentissage des langues étrangères en général, du français en particulier. C'est pourquoi, nous essayons, à travers notre étude, d'établir une stratégie afin de répondre aux objectifs de changement lié aux problèmes observés, à savoir l'introduction de la biographie langagière dans le cursus scolaire des lycées publics, via un portfolio contextualisé pour les langues.

II- Problématique et objectifs de la recherche

Les Libanais sont majoritairement plurilingues, ce plurilinguisme témoigne d'une ouverture sur Autrui. Il s'agit d'un métissage culturel qui, sans altérer l'identité libanaise, est devenu l'apanage de tout un peuple et source de richesse. Au cycle secondaire public, la situation est différente. A cause d'un système éducatif en sclérose, les apprenants terminent leurs études secondaires sans maîtriser les langues étrangères comme il faut.

Le français est l'une des langues étrangères enseignées dès la maternelle, aussi bien dans le secteur public que privé. Cependant, cette langue n'est pas complètement étrangère à cause des relations politiques, commerciales et culturelles qu'a tissées le Liban avec la France depuis des siècles. Elle jouit d'une place importante dans les institutions, la vie quotidienne, le marché du travail et influence directement la culture du pays. Mais, elle n'a pas eu les mêmes conditions de diffusion dans toutes les régions du Liban, son histoire est variée en raison de l'hétérogénéité culturelle, sociale et linguistique de chaque région. En effet, la société libanaise est une combinaison aussi diversifiée que complexe, dotée d'une identité multiculturelle et multiconfessionnelle.

¹³ ROY, M, & PREVOST, P, 2003, *La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion*, Université de Sherbrooke, p : 129.

¹⁴ HUGON, M.A,& SEIBEL, C, 1988, *Recherches impliquées, Recherches action : Le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Bœck Université, p :131.

La grande diversité sur les plans social, religieux et culturel marque une pluralité dans les situations d'enseignement des langues étrangères et crée des inégalités à la fois dans les politiques d'enseignement choisies et dans les résultats obtenus.

Notre expérience comme enseignante de français dans différentes institutions publiques et privées, allant du cycle complémentaire, passant par le secondaire, vers l'enseignement à l'université libanaise et l'Institut Français du Liban nous a fait remarquer ces inégalités. Ce qui a créé des interrogations concernant les politiques linguistiques en vigueur et leur effet sur la réussite ou l'échec du processus d'enseignement du français.

Dans quelles mesures, les nouveaux programmes adoptés depuis 1997 prennent-ils en considération les particularités du contexte social et personnel de l'apprenant ? Quels sont les nouveaux outils proposés pour enseigner le français dans une perspective pédagogique centrée sur l'apprenant ?

Ainsi, notre recherche a pour objet de réfléchir et d'explorer différents moyens susceptibles d'allier objectifs d'enseignement et expériences de vie ;

- La reconnaissance du parcours de l'élève peut-elle favoriser l'apprentissage des langues étrangères, particulièrement la langue française ?
- Quelle démarche suivre pour allier les enjeux didactiques tout en prenant en compte le parcours linguistique de l'apprenant ?

Notre recherche s'articule autour de trois syntagmes : la biographie langagière, la conscience plurilingue et la construction identitaire dans le contexte libanais.

A travers ces trois syntagmes, nous envisageons répondre à **la problématique** suivante :

Quel rôle la biographie langagière jouerait-elle dans la prise de conscience du plurilinguisme des lycéens du Sud du Liban et la construction de leur identité ? Quels bénéfices tirerait-on de cette libération de la parole des élèves sur leurs propres histoires de vie langagière ?

Afin de répondre à cette problématique, nous nous focalisons sur la notion centrale de « la conscientisation des apprenants de leur processus d'apprentissage », qui est le fil conducteur de notre recherche.

A travers notre expérience, nos différentes observations et lectures est née la problématique de notre recherche. Nous partons du postulat qu'apprendre une langue étrangère n'est pas impossible mais pas toujours facile pour tous les élèves, ce qui nous mène à nous interroger sur

les outils adoptés dans l'enseignement du français dans le secteur public en général et particulièrement au cycle secondaire, qui constitue notre terrain de recherche.

Notre postulat de départ était que les apprenants, ayant appris le français comme langue seconde (et en français pour les matières scientifiques), entretiennent un rapport difficile avec l'altérité linguistique de cette langue. Un grand nombre d'études ont été menées sur l'enseignement/apprentissage du français au secteur public par des chercheurs libanais afin de trouver des solutions aux difficultés sans cesse grandissantes dans l'acquisition de la langue française. Ces études partent d'une réalité vécue par les enseignants, les élèves, les parents et les concepteurs du curriculum et manuels scolaires.

Nos observations préliminaires nous poussent à formuler ainsi notre **hypothèse centrale** :

La biographie langagière serait étroitement liée à la prise de conscience par l'apprenant de son plurilinguisme et à la construction de son identité parce que l'expérience langagière vécue par l'élève influencerait sur sa relation avec les langues de son répertoire.

Nous avons essayé de subdiviser cette hypothèse centrale en deux sous-hypothèses :

Sous-hypothèse 1 : Le travail sur la biographie de l'élève permettrait de développer une conscience plurielle et la valorisation d'une identité plurielle à travers la mise en relation de ses apprentissages linguistiques.

Sous-hypothèse 2 : La biographie langagière, conçue à l'origine comme outil de la didactique du plurilinguisme, pourrait s'étendre à une approche de l'enseignement/apprentissage du français langue seconde des élèves libanais.

Dans notre étude, nous nous intéressons à l'importance de la conscientisation des acquis et des non-acquis, des forces et des limites dans l'organisation des objectifs à court et long terme dans le processus de l'enseignement du français. Cette conscience est censée lui donner le contrôle sur la progression de son apprentissage et la gestion de son répertoire langagier.

Par ailleurs, cette conscientisation a également pour objectif de permettre de constater l'influence du parcours de l'apprenant sur son apprentissage.

Pour cela, nous allons élargir nos perspectives en proposant l'insertion d'un portfolio contextualisé, sur le modèle du portfolio du collège élaboré par le CECRL et utilisé largement en Europe, afin d'exploiter les démarches biographiques qu'il propose. Nous nous interrogeons comment il pourrait être reçu dans un milieu scolaire public contraint par le règlement du ministère de l'éducation à l'utilisation de manuels élaborés uniquement par le Centre National de Recherche et de la Documentation Pédagogique.

III- Structuration de la thèse

Nous allons organiser notre thèse en trois grandes parties. **La première partie** composée de trois chapitres est consacrée à l'étude du contexte, du cadre théorique et des approches notionnelles. Le **premier chapitre** dresse un aperçu historique et linguistique du contexte libanais en général, en commençant par une présentation historique du Liban pour montrer le rôle qu'ont joué les civilisations succédées dans la diffusion du multilinguisme, puis nous présentons la situation des langues utilisées sur le territoire libanais : l'arabe, l'anglais, le français et l'arménien. Nous allons dresser l'historique, l'évolution, les statuts et les fonctions pour chacune de ces langues ; ceux-ci changent selon plusieurs facteurs géographiques, sociaux, religieux...

Pour ce faire, nous allons décortiquer le contexte pour mettre en évidence la relation entre l'histoire de ce pays et son multilinguisme : Comment la situation géographique a influencé le rapport de la société libanaise à travers les siècles à la langue ? S'agit-il de la même situation dans toutes les régions ? Quelle relation les Libanais entretiennent-ils avec les langues ? Quelle relation les trois langues les plus utilisées entretiennent-elles les unes avec les autres ? S'agit-il d'une complémentarité ou d'une concurrence ?

Certes, ces questionnements nous permettront de mieux comprendre les atouts du multilinguisme de la société libanaise et ouvriront de nouveaux horizons pour orienter notre réflexion.

Ceci justifie la nécessité de dresser, dans **le deuxième chapitre**, un aperçu historique sur les secteurs et les cycles d'enseignement afin de comprendre l'impasse de la politique linguistique adoptée pour l'enseignement des langues dans le système éducatif, afin de délimiter les enjeux de l'éducation qui est notre champ d'action. Une comparaison entre les secteurs de l'enseignement est importante parce qu'elle cerne les circonstances qui créent les résultats controversés en matière de langues étrangères et impactent directement le rapport des apprenants avec les langues, la présence et l'influence de ces secteurs sont étroitement liées aux enjeux politiques qui impactent le domaine éducatif. Ainsi, pour compléter cet aperçu, nous jugeons primordial de traiter la réforme du curriculum établi en 1997 mais toujours en vigueur malgré les critiques qui lui ont été adressées. Nous terminons ce chapitre par un focus sur l'enseignement du français dans le cycle secondaire, objet de notre étude.

Une fois le contexte décortiqué, nous allons délimiter les enjeux de notre sujet à travers un rappel notionnel des trois syntagmes qui fondent notre sujet de recherche. **Le troisième**

chapitre sera donc divisé en trois sous-chapitres chacun consacré à l'étude d'une notion : nous abordons en premier lieu la notion du plurilinguisme qui reste, malgré le grand nombre d'études faites pour bien la cerner, une notion intéressante à explorer. Nous nous attardons sur l'impact de l'éducation plurilingue sur l'apprentissage du français ainsi que sa relation avec les représentations sociales. L'apprentissage d'une langue étrangère est une expérience dont la réussite dépend des circonstances dans lesquelles elle se déroule, d'où l'importance d'étudier le plurilinguisme du point de vue de la sécurité/ insécurité linguistique.

Le deuxième sous-chapitre est consacré à la notion d'identité, pour expliciter le rôle que joue l'apprentissage de plusieurs langues, dans et à l'extérieur de l'école, sur la construction identitaire de l'apprenant, sans oublier l'aspect identitaire de la langue (BYRAM, 2006).

Le dernier sous-chapitre est consacré à l'étude des démarches biographiques et démarches portfolio. Une multiplicité d'appellations les désigne et témoigne de l'intérêt grandissant actuellement pour cette notion « *biographies langagières* » (VAN DEN AVENNE, 2004), « *fragments ou itinéraires biographiques* » (LAMBERT 2005), « *approche biographique* » (MOLINIE 2002), « *réécits biographiques* » (LUDI,2005).

Après un rappel terminologique de la notion de biographie langagière avec les différentes nominations : récits de vie, démarches biographies, histoire de vie... nous tenterons de répondre à certaines interrogations : Qui, quoi, comment et pourquoi adopter des démarches biographiques dans l'apprentissage des langues ? Comment la pratique de la biographie langagière peut-elle servir à l'extériorisation du plurilinguisme des lycéens de la région de Nabatieh ? Quel rôle jouera -t-elle dans la construction identitaire de notre public ? Existe-t-il une relation triangulaire entre biographie langagière, construction identitaire et conscience plurilingue ?

Le second mouvement de notre recherche exploratoire est consacré au cadre méthodologique. Ainsi, la **deuxième partie** contient deux chapitres et présente le cadre méthodologique de notre recherche ainsi que les modalités de recueil des observables qui combinent les méthodologies qualitatives et quantitatives. Après un rappel des hypothèses, **le chapitre quatre** étudie le terrain de notre enquête : nous dressons la situation sociale et politique de notre terrain d'étude, ainsi que le profil de notre échantillon.

Nous avons choisi notre échantillon selon la sélection aléatoire d'individus, ainsi, 270 élèves sont choisis parmi les trois milles élèves qui constituent la population mère de notre terrain d'enquête (les dix lycées publics de la région de Nabatieh), parce que les conditions de déroulement de notre enquête dépendaient de la situation sanitaire (les fermetures des écoles publiques et privées à cause de la pandémie de Corona virus entre 2019 et 2022) et économique

(les problèmes politico-économiques qui ont commencé au Liban en 2019) qui nous a contrainte à limiter le nombre d'enquêtés tout en tâchant de refléter fidèlement l'ensemble. Notre échantillon comprend également des enquêtes avec certains agents de l'éducation de la région de Nabatieh : une quinzaine d'enseignants, directeurs de lycées, coordinateurs et conseillers pédagogiques, dont on étudie le profil social, professionnel et académique pour comprendre l'influence qu'ils ont sur le processus d'enseignement/apprentissage de la langue française.

Le cinquième chapitre explique le déroulement de notre collecte de données qui va du quantitatif au qualitatif. En effet, dans le but de réaliser une enquête complète, nous avons combiné les deux types d'enquête (GHIGLIONE, 1987, 127).

Ce chapitre mettra donc en lumière notre démarche expérimentale par l'application des démarches biographiques par le biais d'un questionnaire (passé auprès de 240 élèves et 10 enseignants), et d'un entretien (réalisé avec 30 élèves, 2 directeurs de lycées, 2 coordinateurs et 1 conseiller pédagogique), ceci à travers une focalisation sur les trajectoires scolaires langagières des enquêtés.

La troisième partie comprend deux chapitres et est consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats de notre collecte de données. Dans **le chapitre six**, nous présentons puis analysons les résultats obtenus des différentes enquêtes réalisées. Nous commençons par analyser les enquêtes réalisées avec l'équipe enseignante (les enseignants, les coordinateurs de langues, les conseillers pédagogiques, les directeurs de lycées), puis les enquêtes réalisées auprès des 270 élèves de notre échantillon qui contient 240 questionnaires et 30 entretiens semi-directifs. En effet, nous avons opté pour une analyse par thèmes par souci de cohérence avec les thèmes régis dans les entretiens oraux et questionnaires : après avoir analysé l'identité langagière des enquêtés, nous traitons tout d'abord leurs représentations des trois langues qui figurent dans leur cursus, leur opinion sur le rapport entre le plurilinguisme et les notions de construction identitaire et sécurité/insécurité linguistique, et nous terminons avec l'analyse de la forme et du contenu de leurs biographies langagières.

Le **dernier chapitre** délimite les enjeux et les perspectives de notre recherche biographique. Nous y proposons une approche pédagogique des démarches biographiques contextualisées, à travers la valorisation de la conscientisation du plurilinguisme par l'adoption d'un portfolio de langues contextualisé et adapté aux besoins d'apprentissage des élèves/lycéens libanais, et également à travers l'exploitation de la biographie langagière comme révélatrice des savoirs sur le plan pédagogique à court terme et professionnel à long terme.

Partie I : Contexte, cadre théorique et approches notionnelles

Chapitre 1 : Contexte libanais

Le Liban, ce pays situé au carrefour des continents et des cultures a vu succéder sur son territoire, différentes civilisations qui ont enrichi sa société, jusqu'à devenir une société multiculturelle, multilingue et multi religieuse. L'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au Liban remonte au XVIIème siècle selon MONTANY¹⁵ et est influencée par plusieurs facteurs historiques, géographiques, sociaux et politiques. Dans ce chapitre, nous allons dresser l'aperçu historique, démographique et géographique du Liban afin d'éclaircir cette relation réciproque entre le processus didactique et la situation générale historique et politique du Liban.

1.1. Aperçu historique : Liban à travers les civilisations

Le Liban est un pays du Moyen-Orient dont l'histoire est fort riche d'événements et de civilisations¹⁶, par sa situation sociogéographique, il fut un lieu de rencontre entre L'Orient et L'Occident, l'étude de son histoire nous pousse à affirmer que depuis sa création, le Liban fut un pays polyglotte où on parlait phénicien, araméen, grec, arabe, français, arménien et anglais (pour ne citer que les plus importantes langues parlées sur son territoire) ; à cet égard ABOU affirme que

« Depuis l'aube de l'histoire [...] jusqu'à nos jours, le territoire que l'on appelle aujourd'hui le Liban semble- à en croire l'état actuel des recherches archéologiques et historiques – avoir toujours connu une forme ou l'autre de bilinguisme ou de polyglossie, et de contact avec les cultures correspondantes »¹⁷.

¹⁵ MONTENAY, Y. (2011). Le Liban : du bilinguisme au trilinguisme. *Les Cahiers de l'Orient*, 3(3), 75-80. Disponible sur le site <https://doi.org/10.3917/lcdlo.103.0075>. Consulté le 05/03/2020.

¹⁶Pour rédiger cette partie historique, nous nous sommes basée sur nos lectures des livres d'auteurs libanais : Abou, Boustani, Hafez, et des sites Wikipédia, Universalis...

¹⁷ABOU S.,1962, *Le bilinguisme arabe/français au Liban*, Paris, PUF, p : 203.

Au 3ème millénaire av. J.C. il a été habité par les phéniciens qui excellaient dans les domaines du commerce, de la navigation et de l'artisanat, mais leur plus grand apport pour l'humanité était la création du premier alphabet phonétique du monde, le phénicien était la langue commune de la côte libanaise. Depuis, Il a connu des conquêtes qui ont contribué à sa richesse et son multilinguisme. En 633, la conquête arabe a imposé la langue arabe à toute la population sans interdire l'araméen et le syriaque qui étaient parlés par les maronites de la montagne ; avec cette conquête le Liban a connu ses deux premières écoles de médecine et de philosophie, et il a adopté divers aspects de la culture arabe surtout dans les domaines de l'art, la religion et la philosophie. Cette période calme et prospère de la cohabitation entre les musulmans et les maronites a été bouleversée par les Croisades entre 1098 et 1291, où les maronites avaient gardé de bonnes relations commerciales avec l'Occident entraînant l'utilisation de l'ancien français ainsi que le vénitien.

Les Mamelouks d'Egypte ont vaincu les Croisés en 1291 et ruiné les États francs, mais ils ont adopté une attitude d'ouverture avec les occidentaux, permettant de garder de bons échanges commerciaux et religieux (avec les maronites) entre L'Orient et L'Occident, ils vont jusqu'à permettre « à toutes les nations franques engagées dans le commerce du Levant d'être représentées par des consuls à Beyrouth » (LAMMENS 1921¹⁸) ce qui a également consolidé les contacts et échanges linguistiques.

Les Mamelouks ont fondé la dynastie sunnite des Ottomans dont le règne a duré quatre siècles (1517-1918). L'Empire Ottoman auquel le Liban fut annexé, a encouragé les échanges commerciaux et les liens amicaux avec la France. La signature des " capitulations" ¹⁹entre le roi François Ier et Soliman Le Magnifique est une alliance fondamentale dans l'histoire des relations entre la France et l'Orient, elle a contribué au maintien de la protection de La France aux chrétiens surtout aux maronites et au renforcement du français et de l'italien déjà implantés. Mais l'italien ne tarde pas à disparaître pour laisser sa place au français devenu répandu surtout à partir de 1622 suite à l'installation des pères jésuites et des pères capucins français au Liban, et la création des collèges religieux français au sein des monastères. A noter que les missions protestantes anglo-saxonnes et américaines s'installent au Liban et contribuent à diffuser l'anglais surtout à la communauté druze dans le but de limiter l'influence des français sur les chrétiens. C'est ainsi que les missions américaines fondent la première université anglophone

¹⁸LAMMENS, cité par KHOURY ASSAF, C. 1998, *Didactique du français langue étrangère/seconde ; pour un renouveau méthodologique de l'enseignement /apprentissage du français au Liban*, thèse de doctorat, université de Nancy, p : 20.

¹⁹Cette alliance cause cependant un certain émoi dans le monde chrétien, et est qualifiée d' « alliance impie », ou d'« union sacrilège de la fleur de lys et du croissant». Elle subsiste cependant, dans l'intérêt objectif des deux parties. Cette alliance stratégique et parfois tactique est alors l'une des plus importantes alliances de la France, et dure plus de deux siècles et demi" in, Site *Wikipedia*,

au Liban : The American University of Beirut (AUB) en 1866, quelques années plus tard, Les pères Jésuites fondent la première université francophone : L'Université Saint-Joseph (USJ), de nos jours, ces deux universités restent les plus chères universités du Liban et les mieux réputées. Au lendemain de la Première Guerre mondiale, L'Empire Ottoman a chuté et les provinces arabes se trouvent dépendantes des puissances européennes. En effet, l'armée française a débarqué sur la côte libanaise et l'armée britannique en Palestine. L'Angleterre et la France décident de se partager les territoires de l'Empire vaincu dans un accord secret (l'accord Sykes-Picot), qu'elles avaient déjà signé en 1916. La Syrie, qui englobait à l'époque, la Syrie et le Liban d'aujourd'hui est placée sous mandat français, surtout parce que la France avait déjà une présence culturelle, linguistique et militaire à travers les échanges commerciaux établis depuis plus de deux siècles et l'implantation des missions jésuites qui avaient fondé des collèges enseignant langue et culture françaises.

En 1926, la première République Libanaise a été déclarée dotée d'une Constitution qui reprenait presque tous les articles de la Constitution Française, nous disons presque, parce que la France, a ajouté le fameux article 95 qui consacre un régime confessionnel avec la reconnaissance officielle des dix-huit confessions présentes au Liban, ainsi qu'une représentation communautaire du pays, ce régime lui a permis de garder son influence politico-sociale dans le pays et ses relations privilégiées avec les chrétiens maronites, relations qui remontent à l'époque du roi François sous le règne ottoman, il a également contribué à faciliter les turbulences et les déchirements dont a souffert le Liban et souffre jusqu'à nos jours.

Ce régime confessionnel était instauré à titre "provisoire" mais bien que provisoire, il n'a pas changé depuis. A savoir, il a été décidé que les trois premiers pouvoirs soient partagés entre les trois grandes confessions : le président de la République est chrétien maronite, le président du Conseil est musulman chiite et le Premier ministre est musulman sunnite. Cette protection et ces privilèges longtemps donnés à la communauté maronite ont laissé faussement penser que le français ne peut et ne sera appris que par eux, un constat qui a été complètement démenti par les études montrant que plus que les deux-tiers des francophones sont des musulmans, nous reviendrons sur ses études au cours de notre recherche.

Pendant cette période, les relations entre le Liban et la France ne manquaient pas de tensions. Lors du commencement de la deuxième Guerre Mondiale, en 1939, le Liban a gagné une certaine indépendance, étant donné que la France combattait ailleurs, par crainte de perdre l'influence sur cette région, surtout qu'une partie de la France était sous l'occupation des Nazis, le haut-commissaire français a décidé de "suspendre" la Constitution Libanaise. Même après la reconnaissance officielle de La République Libanaise en 1943, le gouvernement français avait

toujours un pouvoir et il a mis en prison tous les chefs du gouvernement libanais et les forces militaires françaises ne quittent les territoires libanais qu'en 1946. La langue arabe était déclarée comme seule langue officielle du pays, et les écoles étaient libres de choisir entre l'anglais et le français comme langue seconde.

Le surnom de " Suisse du Moyen-Orient" n'a pas assuré au Liban une longue période de paix, l'unité du pays s'effondre avec la guerre civile qui a éclaté en 1975 et a divisé la capitale Beyrouth en deux cantons où les guerres fratricides s'accumulent. Elle a fait 250 000 victimes civiles de différentes confessions. DARWICHE affirme que cette guerre « a révélé les défaillances du système politique et le mensonge de l'ordre social²⁰», mais elle a aussi transfiguré tout le paysage libanais : économiquement, la livre libanaise a connu une forte dévalorisation, le taux de chômage s'est élevé considérablement, les fonctionnaires d'État ont perdu tout le pouvoir d'achat et le secteur touristique en arrêt total. Socialement, des familles endeuillées et exilées. Culturellement, la francophonie s'affaiblit surtout avec ce que Carmen BOUSTANI appelle " effacement" de la France :

« durant la dernière guerre du Liban, [...] l'effacement relatif de la France au Liban derrière la puissance américaine touche le domaine de la langue. Le français est en retrait. On dirait que la francophonie est à son crépuscule. Cet abandon est vécu amèrement par les Libanais. La perte de ce code culturel aboutit à l'anéantissement d'un code ontologique. Dans l'après-guerre, nous remarquons que le prestige culturel du français est menacé par l'usage de l'anglais devenu plus courant parmi la jeunesse libanaise. Ce qui dote le libanais d'une nouvelle identité culturelle²¹ ».

Les conséquences sur l'enseignement en général et celui du français en particulier étaient graves, en effet, il n'y avait plus de possibilités de communiquer avec les décideurs de l'éducation, d'embaucher ou de former des enseignants au besoin, d'adapter les programmes.... La deuxième moitié du XXème siècle fut marquée par la guerre israélienne contre le Liban qui a eu de graves impacts sur la situation sociale, politique, financière et culturelle du Liban surtout la région du Sud²². Les invasions israéliennes du Liban en 1978 puis en 1982 ont déchiré les villes et villages, tué un grand nombre de personnes, détruit des écoles et des administrations

²⁰ DARWICH-JABOUR Z., 2007, *Littératures francophones du Moyen-Orient*, Edisud, Aix- en Provence, p :139.

²¹ BOUSTANI, C., 1996, « *Regard libanais sur la francophonie* » in *Revue des lettres et de traduction*, no 2, pp. 85-10

²² Le Gouvernat de Nabatieh est créé en 1983 après l'avoir détaché du Liban-Sud, situé au sud du Liban, il a subi toutes les conséquences des agressions israéliennes jusqu'à nos jours. Sa capitale est la ville de Nabatieh, objet de notre étude.

publiques, elles ont coupé les liens entre le Sud (sujet de notre étude) et les autres régions. Officiellement, cette occupation a duré jusqu'en 2000, date de la sortie de l'armée israélienne des territoires libanais, mais une autre agression a eu lieu en juillet 2006, ravageant tout ce qui se trouvait dans les villes et villages du Liban surtout dans le Sud et la Békaa, elle a détruit tous les ponts de cette région, toutes les infrastructures, les établissements scolaires n'étaient pas épargnés: certaines écoles publiques et privées ont été bombardées, même l'Institut Français du Liban, Antenne de Nabatieh a été touché. Notons aussi que le Liban a connu d'autres périodes d'agitation comme l'assassinat du Premier Ministre Libanais Rafik Hariri en février 2005, le débordement de la guerre syrienne actuelle avec l'arrivée de deux millions émigrés syriens, plusieurs attaques terroristes et attentats contre des civils et dans des quartiers populaires faits par Daech surtout dans la capitale Beyrouth.

Pour conclure cet aperçu historique, rappelons avec le philosophe et historien français Ernest Renan que « *L'essence d'une nation est que tous les individus aient beaucoup de choses en commun, et aussi que tous aient oublié bien des choses* »²³, puisqu'il s'agit d'un pays ayant un peuple diversifié, uni sans avoir l'unanimité dans les opinions qui continue à vivre ensemble malgré tout.

A noter que les événements qu'a vécus le Liban ne sont pas les seuls facteurs influençant l'enseignement/apprentissage des langues, sa situation géographique est un facteur primordial à étudier.

1.1.1. Situation géographique

Le Liban, en arabe "Loubnan", est un nom d'origine araméen (langue populaire utilisée dans la région dans la dernière décennie avant Jésus-Christ), qui signifie "la montagne blanche" en allusion à sa chaîne de montagnes toujours enneigées. La carte ci-dessous représente le Liban avec ses plus grandes villes

²³RENAN, E., 1882, "*Qu'est-ce qu'une nation?*" Paris, La Sorbonne, p : 9.



C'est un pays de 10452 km², situé à l'extrémité occidentale de l'Asie, il a deux frontières terrestres : avec la Syrie au nord et à l'est, avec la Palestine au sud, il est bordé à l'ouest par la Méditerranée. Sur sa petite superficie se trouvent étroitement liées côte, plaines et montagnes. Grâce à sa situation géographique particulière il a été considéré comme point de passage entre l'Orient et l'Occident, lieu de rencontre entre des peuples de différentes cultures et surtout une terre d'accueil ancestrale pour un grand nombre de minorités politiques et religieuses qui forment de nos jours cette mosaïque ethnique, religieuse et langagière.

Mais cette situation géographique l'a mis au cœur des tensions liées aux enjeux socio-politiques du Moyen-Orient ; à cet égard, Ghaleb FAOUR a écrit

« L'effondrement de l'Empire ottoman et la naissance des nouveaux États suscités par les puissances coloniales sur ses décombres, la création d'Israël et les conflits israélo-palestiniens, et enfin les interventions américaines dans le Golfe ont profondément affecté ce petit territoire, champ clos des affrontements extérieurs, caisse de résonance, par ses propres fêlures internes, des rivalités et conflits régionaux »²⁴.

²⁴FAOUR, G., VERDEIL, E. VELUT, S., 2013, *Atlas du Liban*, Presses de l'IFPO, p :7.

Les événements actuels marquent une certaine transition politique qui marque selon FAOUR « en un sens la récupération par le Liban de sa souveraineté, mais illustre aussi la persistance de tensions internes qui s'articulent aux enjeux géopolitiques actuels du Moyen-Orient »²⁵.

1.1.2. La description démographique du Liban

Comme nous l'avons déjà signalé, le peuple libanais est une mosaïque formée par différents groupes religieux, ethniques et culturels. Gérard-François DUMONT²⁶ évoque trois facteurs communs qui créent une certaine homogénéité dans la société :

« D'abord, il est composé de populations sémites, terme qui s'applique à différents peuples, comme les Arabes et les Juifs, considérés comme provenant d'un groupe originaire d'Asie occidentale et parlant des langues apparentées. Ensuite, le peuplement du Liban est pour l'essentiel arabe, en ce qu'il se rattache à cette langue sémitique à l'instar du chaldéen, de l'araméen ou de l'assyrien ».

Le dernier facteur est linguistique : L'arabe libanais appartient au groupe méridional, qui se différencie d'autres langues de l'Asie occidentale.

Le poids démographique du Liban reste modeste, en effet, sa population est estimée entre 3.5 et 4.5 millions²⁷, nous parlons d'estimations parce que le dernier recensement de la population libanaise date de 1932 quand la puissance mandataire a voulu recenser les habitants pour des buts politiques et surtout militaires, mais depuis et pour des raisons dépendant du partage politique du pouvoir selon les confessions, aucun recensement n'a eu lieu. Actuellement, on compte quatre millions d'habitants résidant au Liban mais la diaspora présente dans le monde compte approximativement douze millions.

Les données démographiques sont alors approximatives surtout que la guerre en Syrie a changé ces chiffres, depuis le commencement de la guerre en 2011, le Liban a accueilli entre un million et demi et deux millions d'émigrés syriens qui sont intégrés dans les écoles publiques libanaises.

²⁵Ibid.

²⁶DUMONT, G-F., 2005, *Les populations du Liban*, Outre-Terre, vol. N : 13, no.4, pp : 425.

²⁷Les estimations démographiques varient selon la source : La Division de la population des Nations-Unies indique le chiffre de 3,577 millions en 2005 ; Le Censur bureau parle de 3,826 millions habitants ; en revanche, en 2004, le Population Reference Bureau indique un chiffre nettement supérieur : 4,5 millions habitants.

Le Liban est un État multiconfessionnel, son peuple confesse essentiellement des religions musulmanes et chrétiennes avec une centaine de juifs installés à Beyrouth, mais il compte officiellement dix-huit communautés confessionnelles qui n'ont pas certes le même pourcentage de représentation : les chrétiens comptent 40 % de la population (catholiques : Maronites 24 %, Grecs catholiques, Arméniens catholiques, Syriaques... et non catholiques : Grecs orthodoxes 13 %, Arméniens orthodoxes, Protestants, Coptes orthodoxes...), les musulmans²⁸ comptent 60 % de la population libanaise : Sunnites , Chiites, Druzes, Alaouites. Si nous parlons des différentes confessions du peuple libanais, c'est parce que l'appartenance religieuse a un impact sur le choix de la langue à étudier, une idée que nous allons traiter plus tard.

1.1.3. Le sud : une région d'évolution ou de tensions ?

Nous avons choisi de faire une étude sur les lycées publics de la ville de Nabatieh (la capitale du Gouvernât de Nabatieh, au Sud du Liban), parce que c'est un terrain que nous connaissons bien, en effet, nous y avons fait nos études jusqu'en terminale et nous y avons enseigné pendant 20 ans.

Le sud du Liban est une région qui a connu des événements politiques marquant dans son histoire, ainsi, pour bien comprendre le contexte de l'enseignement/apprentissage du français, nous trouvons important d'évoquer les deux facteurs les plus parlants sur le plan éducatif. D'abord et bien qu'elle soit épargnée de la guerre civile, elle a connu beaucoup de tensions et d'agressions quotidiennes à cause de sa présence sur les frontières avec les Territoires Palestiniens occupés après la création d'Israël. La période la plus difficile était de 1982 jusqu'en 2000 où Nabatieh était sous l'occupation israélienne et des bombardements presque quotidiens interrompaient la vie scolaire et obligeaient les élèves à rester des jours chez eux. Dans ce climat tendu, l'enseignement du français a reculé par rapport à d'autres régions.

²⁸ L'absence d'un recensement récent de la population libanaise nous oblige à émettre beaucoup de réserves sur les chiffres ; ainsi, les estimations du pourcentage des confessions varient selon la source : le site [Le Liban : géographie d'un Etat multiconfessionnel \(lesclesdumoyenorient.com\)](http://lesclesdumoyenorient.com) affirme que la population chrétienne a baissé de 60 % en 1932 à 35 % en 2006, et la part de la confession musulmane a augmenté de 40 % à 65 % ; Wikipédia estime que les musulmans forment 61,1 % de la population (30,6 % sunnites et 30,5 % chiites) et les chrétiens 33,7 %. Alors que dans un article publié en 2008 sur le site [Internet et les enjeux de la cartographie des religions au Liban \(openedition.org\)](http://openedition.org) , on donne les chiffres suivants : 60 % musulmans (30 à 35 % shiites et 23 à 28 % sunnites) et 40 % chrétiens.

Le deuxième facteur est l'intérêt grandissant qu'a montré la France envers cette région, après avoir compris que l'avenir du français au Liban ne peut plus dépendre des minorités chrétiennes, et qu'elle, selon le politologue libanais Walid ARBID, a eu tort de construire sa politique d'influence sur ces minorités :

« L'action politique de la France, depuis l'instauration d'une protection des chrétiens d'Orient jusqu'à la création du Grand Liban, a eu un rôle positif pour le développement économique et un rôle négatif par le fait qu'elle a construit sa politique d'influence sur le soutien aux minorités, en particulier religieuse »²⁹.

C'est une région traditionnellement arabophone, le français n'existe pas en dehors des cours de français à l'école. Personnellement, nous n'utilisons le français qu'occasionnellement lors des vacances d'été souvent marquées par le retour de certains proches (cousins et oncles) qui vivaient en Afrique. Ce retour était la seule possibilité nous permettant de nous familiariser avec cette langue sans pouvoir la maîtriser.

Le taux de scolarisation a augmenté considérablement dans les trente dernières années avec la création d'un grand nombre d'écoles publiques et privées, d'universités, de centres culturels et d'instituts professionnels privés...

Nous notons dans le tableau ci-dessous la répartition des élèves selon les gouvernât parue dans le rapport annuel du CNRDP pour l'année scolaire 2019/2020³⁰ :

Tableau 1 : Répartition des élèves selon les gouvernât	
Gouvernât	Répartition des élèves
Nabatieh	7,75%
Beyrouth	7,07%
Mont-Liban (et banlieues)	21,10%
Mont-Liban (sans banlieues)	11,40%
Liban-Nord	15,19%
La Békaa	8,29%
Akkar	9,99%
Hermel	7,55%
Liban Sud	11,83%
Total	100%

²⁹ARBID, W., 2016, *France-Liban ; une nécessaire entente cordiale*, in www.libanvision.com/france-paysrabes.htm. p:9.

³⁰ Informations disponibles dans le rapport annuel élaboré par le CNRDP pour l'année scolaire 2019/2020 sur le site www.crdp.org. Consulté le 30/03/2021, p :16.

Finalement, nous concluons que la situation géographique du Liban, son histoire, sa composition démographique et les événements politiques qu'il a vécus ont joué un rôle dans le multilinguisme - sujet de notre étude - qui le distingue des autres pays de son entourage. Nous allons détailler cet intérêt mutuel à l'enseignement des langues étrangères dans ce qui suit, en essayant de répondre à la question du statut du français par rapport aux autres langues présentes sur le terrain.

1.2. Le multilinguisme au Liban

La situation linguistique au Liban n'est pas moins complexe que la situation sociale, à la mosaïque ethnique et religieuse s'ajoute une diversité linguistique intéressante.

Le multilinguisme au Liban n'est pas récent, il remonte au XIX^{ème} siècle, les Libanais ont toujours appris une autre langue que leur langue maternelle, mais ils ont toujours eu un rapport complexe avec les langues. Quelle langue choisir pour parler, regarder la télé, écouter la radio, écrire son CV ? Quelle langue apprendre à nos enfants ? Vaut mieux être francophone pour apprendre plus facilement l'anglais ? Ou bien se contenter de l'anglais ?

Pour tout individu, les deux premières langues sont imposées : la langue maternelle lui est transmise par ses parents et son entourage, sa langue seconde lui est choisie par ses parents et transmise par l'école. Ce choix est toujours orienté par le contexte social, autrement dit, par les projets de vie et les conditions de l'utilisation de cette langue. Si dès l'indépendance, le Liban a opté pour une politique linguistique libérale favorable à l'expansion des langues étrangères, « *cette politique libérale a donné lieu à une situation linguistique complexe* »³¹ selon Ilham Slim HOTEIT, qui affirme que cette belle rencontre entre l'arabe et le français est en réalité une rencontre entre deux grandes langues de civilisation et de culture mais

*« ce bilinguisme arabe/français est doublé d'autres formes de contact des langues: il est concurrencé par un bilinguisme arabe/anglais bien enraciné, lui aussi dans le pays, ce qui donne lieu à un trilinguisme de plus en plus répandu »*³².

Au sein de ce multilinguisme, chaque langue assure une fonction différente où les trois langues ont un contact incessant. Ce paysage multilingue nous rappelle ce que CALVET appelle "environnement linguistique", il affirme que :

³¹SLIM-HOTEIT I, 2002, *Contribution de l'enseignement du français au dialogue des cultures dans les pays du Monde arabe*, Colloque à Beyrouth, p :8.

³²Ibid.

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

L'environnement linguistique du Liban est un mélange des quatre langues, avec un pourcentage d'utilisation qui change selon la région, la classe sociale et le secteur d'enseignement. Dans les médias, les publicités, les enseignes, à la télévision, à la radio... nous rencontrons souvent des publicités ou des enseignes rassemblant l'arabe, le français et l'anglais dans un mariage linguistique si réussi qu'il n'étonnera jamais les habitants.

Selon HAIDAR, l'apprentissage d'au moins une langue étrangère à côté de la langue maternelle permet de « enrichir la culture libanaise et s'ouvrir à la civilisation internationale »³⁴.

Nous pouvons conclure, que la situation linguistique au Liban, aussi riche que complexe, est vouée au trilinguisme. En effet, les Libanais cherchent le multilinguisme pour, à la fois garder leur identité, leur langue et leurs racines tout en étant ouverts sur les autres cultures et langues. L'enquête menée en 1994 par ABOU a montré que 90% des Libanais enquêtés s'opposent au monolinguisme, prônent le bilinguisme et privilégient le trilinguisme :

« 90% des enquêtés libanais se sont opposés au monolinguisme. Quant à la question de savoir s'ils préconisent plutôt le bilinguisme ou plutôt le trilinguisme, seuls 14,7% se sont dit favorables au bilinguisme seulement, et 85,3% ont préconisé le trilinguisme »³⁵.

A noter que pour l'enquête citée, il faut bien s'interroger sur le type de l'échantillon choisi, étant donné que la situation linguistique au Liban reste très hétérogène, elle change selon les régions et les classes sociales.

Précisons également que l'Etat favorise le plurilinguisme en rendant obligatoire l'apprentissage de deux langues étrangères à côté de la langue maternelle, ayant pour but de former un citoyen

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

³⁴HAIDAR, R. 1997, « *Le bilinguisme arabe - français, approche sociolinguistique du Liban à Paris* » Thèse de doctorat. Université Paris 5.

³⁵ ABOU, S., KASPARIAN, C., HADDAD, K. 1996. Anatomie de la francophonie libanaise.

AUPELF UREF, Liban : Université Saint-Joseph, FM, p : 98.

« Attaché à la langue arabe, sa langue nationale officielle et capable de s'en servir en toute maîtrise et efficacement dans tous les domaines » mais aussi « Maîtrisant une langue étrangère au moins pour une meilleure ouverture aux cultures du monde, source d'enrichissement mutuel ». ³⁶ Cette alternance des trois langues dans le programme scolaire rend évident leur alternance dans la vie quotidienne des élèves et enseignants, nous assistons dès lors et surtout avec l'arrivée des nouvelles technologies, « à un phénomène récent, mais qui prend de plus en plus d'ampleur dans la société libanaise : une alternance codique entre ces trois langues dans les échanges informels, à l'oral ou sur Internet » ³⁷.

Au Liban, on entend parler quatre langues, dont aucune n'a le même statut que l'autre : l'arabe, le français, l'anglais et l'arménien. Nous allons détailler les différents statuts de chacune de ces langues.

1.2.1. La langue arabe

L'arabisation du Liban remonte à la conquête arabo-musulmane au VII^{ème} siècle. Selon DOMMAR, les Libanais ont rapidement abandonné leur langue phénicienne cananéenne autochtone pour adopter la langue arabe :

« Cette conquête a vu la montée de l'arabisation, une mesure politique et culturelle destinée à promouvoir la langue et l'identité arabe. Grâce à l'arabisation du Liban les libanais ont une empreinte culturelle arabophone, considérée comme la plus forte » ³⁸.

Étant donné que l'identité et la liberté d'un pays passent fondamentalement par sa langue, dès l'indépendance, le gouvernement décide de renforcer la langue arabe qui est reconnue en 1943, selon l'article 11 de la Constitution comme, seule "langue officielle", en précisant qu'une loi sera promulguée ultérieurement pour déterminer le statut et l'usage du français, une loi qui n'a jamais vu le jour. Elle est jusqu'à nos jours la langue nationale/officielle du Liban indépendant. Elle est utilisée dans les administrations, les documents officiels, les journaux télévisés, les tribunaux et l'enseignement. L'arabe standard (dit aussi littéraire) n'est jamais parlée dans la vie

³⁶Le nouveau curriculum fait par le CNRDP en 1997, sur le site :

www.crdp.org/french/curriculum/restructuration/nouveausysteme. Consulté le 10/10/2020

³⁷ SERHAN, C., EID, C., FRANCARD, M., 2017, *Liban*, Manuel des Francophonies. Ursula Reutner (Ed.). pp. 495- 509.

³⁸DOMMAR, C., 2017, *La vitalité actuelle de la langue française au Liban : une langue en péril ou en évolution ?* Thèse de doctorat, Montclair State University, p :14. Disponible sur le site : "[La vitalité actuelle de la langue française au Liban : une langue en](http://montclair.edu)" by Caesar Anthony Dommar (montclair.edu)

quotidienne, il est selon ABOU « *commun à tous les pays arabophones, mais langue maternelle de personne* »³⁹. EL-WALI évoque le grand impact culturel de cette langue qui a « *sa grammaire, son génie et sa bibliothèque qui est richement fournie* »⁴⁰.

L'utilisation de l'arabe est marquée par le cachet religieux d'autrefois et une certaine diglossie.

1.2.1.1. Cachet religieux de l'arabe

L'arabe est une grande langue de civilisation et « *héritière d'un riche patrimoine littéraire* »⁴¹, selon SLIM-HOTEIT, c'est la langue de communication de tous les pays arabes et de certains pays musulmans. Elle est également héritière d'un cachet religieux parce qu'elle est « *la langue du prophète et celle du Coran* »⁴², comme l'affirme Zahida DARWICHE. En effet, Le Coran est le livre sacré de L'Islam, il représente verbatim la parole de Dieu telle qu'elle a été inspirée au prophète Mohamed, il n'existe qu'en langue arabe⁴³. HAIDAR considère qu'elle est le signe de « *l'unification avec le monde arabe* »⁴⁴, pays à majorité musulmane. Nous notons que jusqu'au début du XXème siècle, et avant l'expansion des écoles publiques et privées au Liban, les enfants étaient scolarisés dans ce qu'on appelait "Alketteb" où l'enseignement était assuré par des hommes religieux et basé sur l'apprentissage du Coran pour ensuite passer à l'apprentissage de la langue arabe. Nous concluons que l'acquisition de cette langue relève du caractère sacré du Coran, sans que son utilisation soit l'apanage des seuls musulmans, en effet, les chrétiens l'utilisent aussi dans leurs messes, leurs cérémonies religieuses et documents officiels ecclésiastiques. La langue arabe littéraire est alors écrite par les religions musulmane et chrétienne et le dialecte libanais est le seul instrument de communication orale de tous les Libanais.

³⁹ABOU S, 1994, *Les enjeux de la francophonie au Liban*" in Abou S. Et Haddad K (Dir), une francophonie différentielle, Paris, L'Harmattan, Université Saint-Joseph, p : 421.

⁴⁰EL-WALI S., 1986 « *Bilinguisme et sociolinguistique de l'inégalité : cas du Liban* » in Phares Manarat, no 2, mai 1986, pp. 67-76.

⁴¹SLIM-HOTEIT, 2002, *Contribution de l'enseignement du français au dialogue des cultures dans les pays du Monde arabe*, Colloque à Beyrouth, p :8

⁴²DARWICHE JABBOUR Z., 2007, *Littératures francophones du Moyen-Orient*, Edisud, Aix- en Provence, p :87.

⁴³Le Coran comme texte sacré reprenant la parole de Dieu n'existe qu'en arabe, mais Il a été traduit dans plusieurs langues.

⁴⁴HAIDAR, R, 2000, « *Le Liban : contact des langues et rapport de force* » in Atelier : contacts de langues, http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=307, consulté 29 février 2019

1.2.1.2. Diglossie ou triglossie de la langue arabe

FERGUSON définit la diglossie comme

« une situation linguistique relativement stable, dans laquelle il existe, en plus des dialectes primaires (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux), une variété superposée fortement divergente, rigoureusement codifiée (et souvent grammaticalement plus complexe), qui sert de support à de nombreux et prestigieux textes littéraires provenant d'une période antérieure ou d'une communauté linguistique étrangère ; cette variété est principalement apprise par le biais de l'éducation formelle, et elle est utilisée dans la plupart des événements communicatifs écrits et formels ; mais elle n'est jamais employée, par aucun secteur de la communauté, pour la conversation ordinaire »⁴⁵.

La langue arabe répond fidèlement à ces critères, en effet, nous distinguons la présence simultanée de deux types d'arabe, comme l'affirme ABOU :

« L'arabe littéraire, commun à tous les pays arabophones, mais langue maternelle de personne, et l'arabe dialectal qui diffère de pays à pays, mais qui seul est parlé dans la vie courante »⁴⁶.

Le dialecte libanais appelé aussi "arabe syro-libanais" ou "levantin du Nord" est un outil de communication commun à tous les libanais, surtout oral, il n'est écrit que dans des documents non officiels, informels, sur les réseaux sociaux (le chating sur Facebook, WhatsApp, Instagram...), entre amis, dans les publicités et les pancartes... il change selon les régions avec parfois des différences lexicales ou phonétiques qui peuvent gêner la compréhension sans la mettre en cause, comme l'affirme Sanaa HOTEIT:

« l'arabe libanais présente aussi une diversification de plusieurs variétés régionales avec des différences aux niveaux phonologique et lexical, sans aucunement mettre en cause l'intercompréhension »⁴⁷.

Raison pour laquelle nous parlons de diglossie entre l'arabe standard/littéraire appris par les enfants à l'école et l'arabe parlé dans la vie quotidienne. AYOUB parle d'une triglossie de la langue arabe parce qu'il faut prendre en compte une troisième variété appelée

⁴⁵FERGUSON, 1959, cité par Calvet L-J., 2006, *La sociolinguistique*, Paris : Ed. PUF, 5ème édition, p :37.

⁴⁶ABOU, S., 1994, « *Les enjeux de la francophonie au Liban* » in S. Abou & K. Haddad, *Une francophonie différentielle*, Paris : Éditions Harmattan, p :421.

⁴⁷HOTEIT, S. 2011, *Enseignement-apprentissage du français au Sud du Liban : Didactique contextualisé et intégration dans une dynamique culturelle francophone*, Thèse de doctorat, Université de Rennes, p : 48.

« l'arabe intermédiaire utilisé par les médias audiovisuels et la presse écrite. Il s'agit d'un arabe simplifié et moderne qui constitue un "arabe médian " entre les deux variétés⁴⁸.

Cette variété est fort vivante et remplace dans beaucoup d'endroits l'arabe littéral, comme le note Raghda HAIDAR:

« Cette variété est également de véhicule dans le théâtre, la poésie, le roman, la publicité, les émissions des débats et des discours politiques. C'est une variété qui donnait de plus en plus d'expansion et tendait à long terme à remplacer l'arabe littéral dans certaines de ses fonctions »⁴⁹.

Malgré ce caractère oralisé du parler libanais, il est caractérisé par un bon nombre d'emprunts à la langue écrite, comme le montre KOTOB dans son étude sur l'emprunt entre l'arabe libanais et l'arabe littéral :

« 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 »⁵⁰.

Son originalité réside *« dans la fréquence des emprunts à la langue écrite »⁵¹*, c'est cet emprunt qui explique le fait que ce dialecte est facilement compris par beaucoup d'autres arabes - marocains, algériens, libyens, palestiniens - sans que l'inverse ne soit vrai. Cet emprunt concerne également l'intégration de certains phonèmes étrangers à la langue arabe et au dialecte libanais tels que [v], [g], [p], KOTOB considère que *« l'ouverture de l'arabe libanais aux langues et cultures européennes a favorisé l'emprunt linguistique »⁵²*

Notons aussi que ces dernières années, et à cause de l'évolution des moyens de communication, nous remarquons l'utilisation d'un jargon appelé "langue ou langage d'internet" qui a été créé par les jeunes dans leurs communications écrites et orales. D'ailleurs, ces moyens de communication fabriqués à l'étranger sont présentés en langue étrangère- particulièrement l'anglais – tout ce qui concerne leur utilisation se dit en langue étrangère. Des verbes et noms

⁴⁸AYOUB, P. 2016, *L'enseignement du français oral en contexte plurilingue libanais : étude comparative*. Thèse de doctorat, Université de Lyon, p :23.

⁴⁹HAIDAR, R., 1997, *Le bilinguisme arabe-libanais, une approche sociolinguistique du Liban à Paris*, Thèse de doctorat, Université de Paris, p : 57.

⁵⁰KOTOB, H. Cité dans NABOULSI, R. 1997, *Interaction maître-élèves en français langue non maternelle dans le cycle primaire libanais*, Thèse de doctorat, université de Besançon, p:9.

⁵¹Ibid

⁵² KOTOB, H., *Le nouvel ordre linguistique dans la société libanaise*<https://www.academia.edu.com>, consulté le 28/02/2019, p: 7.

français ou anglais arabisés commencent à apparaître dans les conversations : à titre d'exemples des termes comme : save/ delete/ cancel/WhatsApp... se trouvent conjugués comme les verbes arabes, en voici quelques exemples qu'on entend partout et par tout le monde :

- *Sayavet* : de l'anglais « save », pour dire j'ai enregistré
- *Cansalet* : de l'anglais « cancel », pour dire j'ai annulé
- *Dallatet* : de l'anglais « delete », pour dire j'ai effacé
- *Mdabras* : du français « dépression », pour dire que quelqu'un est atteint d'une dépression nerveuse.

Pourtant l'équivalent de ces verbes existe en arabe. Le mécanisme du fonctionnement de ces emprunts arabisés nous révèle l'idée des échanges socio-culturels actuels vécus grâce à la mondialisation. Pour SRAGE, il s'agit d'un argot, « *un parler jeune, la stratégie jeune de s'exprimer, de fabriquer, et de lancer des innovations lexicales qui n'obéissent ni aux règles de la langue prêteuse, ni à celles emprunteuse* »⁵³.

Les utilisateurs expliquent aussi que c'est plus facile de dire le mot tel qu'il a été mentionné dans le téléphone portable ou l'ordinateur que de le traduire en arabe. Cette francisation/anglicisation touche également les messages écrits : les jeunes utilisent les lettres latines pour dire des phrases en libanais. Ces communications sont très réussies et ne provoquent jamais d'incompréhension, comme si le code est transmis de façon naturelle entre les utilisateurs des moyens de communication. Pourrait-on parler peut-être d'une quatrième variété d'arabe ?

1.2.2. La langue française

Le français, parlé dans plus de 37 pays⁵⁴, que ce soit comme langue officielle, administrative, seconde ou minoritaire, fut dans la plupart des cas l'héritage de l'empire colonial français qui s'est développé vers la fin du XIX^{ème} siècle. Ce n'était pas le cas du Liban où le français a une longue histoire bien antérieure au mandat.

1.2.2.1. Histoire et statut du français au Liban

⁵³ SRAGE, N., 2002, *Interférence de l'arabe et du français : exemple du langage quotidien des jeunes libanais*, Actes du colloque intitulé : Contribution de l'enseignement du français au dialogue des cultures dans les pays du Monde arabe, Beyrouth, ALEF, FIPF, p : 103.

⁵⁴ Informations disponibles sur le site : La Francophonie 2019 en chiffres - FLE.fr consulté le 08/03/2021.

Au Liban, l'implantation de la langue française a précédé d'un siècle la colonisation française qui a eu lieu entre 1920 et 1943. En effet, à cette époque, le français, l'italien et l'anglais étaient présents au Liban, mais le français supplantait les autres langues, comme l'affirme BOUSTANI : « *en 1919, à la veille du mandat français, la langue française supplante les autres langues étrangères. Elle est proclamée en 1920 langue officielle* »⁵⁵. En 1926, son statut est officialisé par l'article 11 de la Constitution :

« L'arabe est la langue nationale officielle dans toutes les administrations de l'État. Le français est également langue officielle, une loi spéciale déterminera les cas où il en sera fait usage ».

Ainsi, en 1931, un décret est promulgué pour institutionnaliser l'enseignement obligatoire du français dans toutes les écoles à côté de l'arabe : « *l'enseignement des deux langues : l'arabe et le français est obligatoire dans toutes les écoles* ». Ce fut, selon ABOU, un des grands mérites du mandat français qui a aidé à

*« Développer l'instruction publique bilingue dans les régions rurales à majorité musulmane et de renforcer le français dans tout le pays »*⁵⁶.

Ce statut de langue officielle a changé en 1943 avec l'indépendance du Liban, le changement n'était pas vraiment réel parce que les Libanais n'ont pas rejeté la langue du colonisateur, comme l'ont fait d'autres colonies françaises, optant pour un bilinguisme arabe/français considéré comme facteur d'ouverture aux autres pays et de richesse. Pour comparer avec d'autres colonies françaises, en Syrie, par exemple, le français qui a été imposé par les forces mandataires pendant la période du mandat entre 1920 et 1943 a perdu son statut et sa place dans l'enseignement suite à la volonté syrienne d'arabiser le pays politiquement, culturellement et linguistiquement, arabisation jugée nécessaire pour aboutir à l'indépendance entière et véritable. Cette antériorité de la langue l'a protégée du rejet, en effet, le refus du mandat politique et militaire qui a été vu par une majorité des Libanais comme une occupation du pays n'a pas engendré un refus de la langue, ce qui explique que l'indépendance obtenue était liée au seul acte politique et militaire.

Sanaa HOTEIT évoque deux éléments formant la spécificité du Liban parmi les anciennes colonies, premièrement

« la présence d'une minorité sociale et politique autochtone authentiquement bilingue, surtout en milieu chrétien, mais aussi dans les couches supérieures des principales communautés musulmanes »,

⁵⁵ BOUSTANI, C., 1996, « *Regard libanais sur la francophonie* » in Revue des lettres et de traduction, p :89.

⁵⁶ ABOU, S., 1994, *Les enjeux de la francophonie au Liban*, in Abou, S. Haddad, K., (dir), Une Francophonie différentielle, Paris, Harmattan, p: 415.

Cette minorité avait des liens amicaux avec la France depuis longtemps même sous le règne de l'Empire Ottoman, liens vus comme un important héritage entre les générations de cette minorité formant d'elles une classe d'élite protégée et distinguée par son bilinguisme. Le deuxième élément est le fondement depuis le XIXème siècle

*« des structures éducatives où le français dominait nettement l'anglais et bénéficiait d'un important développement culturel francophone (médiatique, littéraire, artistique) ».*⁵⁷

Nous avons remarqué qu'au cours de l'histoire, le statut du français a changé avec les événements politiques, ce changement est également géographique, le français n'a pas le même statut dans toutes les régions du Liban. A Achrafieh⁵⁸, par exemple, le français est parlé comme langue maternelle dans beaucoup de familles, il est perçu comme un héritage naturel de « la mère-protectrice », en revanche, à Nabatieh, le français est une langue seconde qu'on apprend et utilise dans les établissements scolaires seulement. Une étude réalisée en 1993 par Nicole GUEUNIER et Katia HADDAD⁵⁹ avec le concours du Conseil International de Recherche et d'Etudes en Linguistique Appliquée (CIRELFA) et l'Agence de Coopération Culturelle et Techniques (l'ACCT) a montré que les habitants de Beyrouth ont des compétences orales et écrites en français plus élevées que les habitants de la province avec surtout une sécurité linguistique à l'oral justifiée par la familiarisation des beyrouthins avec cette langue. L'étude va encore plus loin pour distinguer la présence de différentes variétés du français utilisé par les Libanais, HAFEZ⁶⁰ les résume comme suit :

- La variété FLM est utilisée par des personnes bilingues dans leurs milieux familiaux, professionnels et culturels ;
- La variété intermédiaire pratiquée par des personnes exposées au français de façon irrégulière ;
- La variété « français approché » apprise à l'école mais absente dans la famille et la vie professionnelle.

1.2.2.2. Attitudes identitaires et sociales

⁵⁷ HOTEIT, S. 2011, *Enseignement-apprentissage du français au Sud du Liban: Didactique contextualisé et intégration dans une dynamique culturelle francophone*, Thèse de doctorat, Université de Rennes, p: 49

⁵⁸ Achrafieh est un quartier chrétien de l'Est de Beyrouth.

⁵⁹ GUEUNIER N., 1993, *Le français du Liban : cent portraits linguistiques, Langues, économie et développement*, Paris, Didier Erudition.

⁶⁰HAFEZ, S-A., 2006, *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*, l'Harmattan, Paris, p : 157.

Le changement du statut du français n'est pas seulement d'ordre géographique, il est lié à des raisons religieuses et à une vision du monde, voire des représentations. D'ailleurs, dans la même ville, le français peut avoir différents statuts, une étude comparée menée par Paulette AYOUB sur l'enseignement du français en contexte multilingue montre que l'usage du français n'a pas le même statut dans deux lycées (un public et un privé) de la même ville.

i- Attitudes basées sur la religion

Au Liban, la religion joue un rôle important dans la vie des individus, un rôle qui s'étend à presque tous les domaines : le mariage, les mœurs, les fêtes, les prénoms des enfants et aussi la langue parlée. Chaque religion a ses dogmes et pratiques qui la distinguent de l'autre, sans les opposer, ainsi, nous pouvons voir dans le même village deux modes de vie différents allant des

*« rituels les plus élémentaires de la vie quotidienne aux lois régissant le statut personnel : les relations intimes, le mariage, les naissances, les normes éducatives, les règles de la convivialité, la mort et les pratiques du deuil, le statut de la femme, les héritages et les successions, le tout tenu dans une enveloppe sociale distinctive et amarré à une vision du monde différentielle sans être nécessairement opposé ».*⁶¹

Ainsi, historiquement, les musulmans et les chrétiens n'avaient pas la même attitude à l'égard du français. C'est surtout la période du mandat qui a créé cette opposition. En effet, les Libanais cherchaient à définir leur identité, ils étaient divisés entre les défenseurs de l'arabisation du Liban comme faisant partie de la grande Syrie prônant le maintien de l'union arabo-musulmane et les défenseurs d'un attachement culturel et identitaire avec leurs sources anthropologiques et spirituelles. Pour les chrétiens, le français est une langue de culture, un héritage légitime de la « tendre mère », puisque son implantation est liée depuis des siècles à leur présence dans une région à majorité musulmane, présence de minorités que la France a voulu soutenir et protéger, ce qui justifie ce rapprochement d'ordre religieux et culturel, selon ABOU :

« des voix chrétiennes autorisées s'élevèrent pour réclamer que le français soit déclaré langue officielle conjointement avec l'arabe. C'est que, à leurs yeux, la survie des chrétiens, comme citoyens à part égale dans cette région du monde, était indissociable de leurs liens culturels avec l'Occident en particulier d'une pratique fondamentale de la langue

⁶¹CHAMOUN, M., 1997, « La diversité ethnique et culturelle et la construction nationale : le cas du Liban » in S. ABOU, K. HADDAD, La diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement, Liban : imprimerie catholique, Araya, pp. 61-70.

française, susceptible de leur assurer un accès constant à leurs sources anthropologiques et spirituelles »⁶²,

Liens susceptibles de leur assurer un refus d'une adhésion à la culture arabo-musulmane et une affirmation d'une identité différente des autres populations de la région. Dans l'autre clan, les musulmans qui considèrent le français comme langue étrangère ne s'opposaient pas à son utilisation mais surtout à la francisation du Liban, surtout qu'ils craignent, selon BOUSTANI « *dans le français le risque d'aliénation de leur identité arabe* »⁶³ ; c'est plutôt la crainte de voir circuler des valeurs vues comme antinomiques que cette langue peut véhiculer, à cet égard ABOU ajoute que les musulmans ne refusaient pas l'enseignement des langues occidentales mais

« ils ne concevaient pas que le Liban pût jouir d'un statut linguistique différent de celui des autres pays arabes. La différence entre les deux groupes de communauté était une différence d'attitude linguistique »⁶⁴.

Dans ce pays multiconfessionnel, il est normal que l'usage d'une langue soit investi d'une valeur confessionnelle et idéologique.

Dans une étude menée sur les représentations du français au Liban, Stéphane-Ahmad HAFEZ montre une certaine hostilité chez certains élèves chrétiens envers la langue arabe parce qu'elle est la langue de l'Islam :

« les réactions des enquêtés à l'arabe sont presque toujours passionnelles, si bien que l'éventail des attitudes est aussi large que possible, allant du plus négatif au plus positif. Les attitudes franchement hostiles sont le fait d'une partie des enquêtés chrétiens, pour qui l'arabe est la langue de l'Islam »⁶⁵.

Cette hostilité révèle une peur profonde de l'autre, Zahida DARWICHE considère que l'arabité est liée à l'Islam et le mot arabe a une signification religieuse plutôt qu'identitaire « *les résonances religieuses du mot arabe étaient plus fortes que ses résonances nationales* »⁶⁶, ce

⁶²ABOU S., 1994, « *Les enjeux de la francophonie au Liban* » in S. Abou & K. Haddad, *Une francophonie différentielle*, Paris : Editions Harmattan, pp.411-424, p : 416.

⁶³BOUSTANI, C., 1996, « *Regard libanais sur la francophonie* » in *Revue des lettres et de traduction*, no 2, pp. 85-103, p : 89.

⁶⁴Ibid.

⁶⁵HAFEZ, S-A., 2006, *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*, l'Harmattan, Paris, p : 161.

⁶⁶DARWICHE- JABBOUR, Z., 2007, *Littératures francophones du Moyen-Orient*, Edisud, Aix- en Provence, p :87.

qui a fait de l'arabe, langue et culture l'apanage des musulmans et a créé chez l'autre clan un sentiment de danger :

« l'arabité n'était qu'une variante de son appartenance à l'Islam, et c'est pour cette raison précisément [...] qu'elle fut envisagée par une partie des chrétiens comme un danger, et qu'elle avait été l'objet de leur contestation »⁶⁷.

La période de la guerre civile a connu un déclin de la langue française, dû à l'effacement de la France, devant les autres forces actives dans le conflit, Carmen BOUSTANI parle du crépuscule du français :

« L'effacement relatif de la France au Liban derrière la puissance américaine touche le domaine de la langue. Le français est en retrait. On dirait que la francophonie est à son crépuscule »⁶⁸.

Ainsi, cette langue commence à perdre son prestige culturel et à entrer en concurrence avec l'anglais.

Malgré le confessionnalisme qui divise les Libanais sur plusieurs plans, le français reste protégé en quelque sorte, HAFEZ considère que « *le français «échappe de plus en plus à ce clivage et il est approprié et revendiqué par ses locuteurs, qu'ils soient musulmans ou chrétiens* »⁶⁹, les musulmans qui étaient scolarisés dans des écoles chrétiennes réputées par la bonne qualité d'enseignement du français, ouvrent leurs propres écoles francophones où le français connaît un enseignement qualitativement et quantitativement compétitif des écoles chrétiennes. Mais la période de l'après-guerre connaît un tournant important dans les relations franco-musulmanes, la France, jadis protectrice des chrétiens, se tourne vers la communauté musulmane parce qu'elle a compris que l'avenir de la francophonie au Liban dépend de cette communauté qui a connu un essor culturel et économique favorable à la diffusion du français. Une certaine progression est remarquée depuis une vingtaine d'années chez la communauté chiite⁷⁰, HAFEZ évoque trois facteurs qui la conduisent à s'intéresser au français : le retour massif des chiites émigrés en Afrique francophone originaires de la région du Sud, ce sont de vrais francophones

⁶⁷Ibid

⁶⁸BOUSTANI, C., 1996, « *Regard libanais sur la francophonie* » in *Revue des lettres et de traduction*, no 2, pp. 85-103, p : 90.

⁶⁹HAFEZ, S-A., 2006, *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*, Harmattan, Paris, p : 18.

⁷⁰Le chiisme est une des deux principales branches de L'Islam, l'autre étant le sunnisme. Les chiites forment la majorité des habitants de la région de Nabatieh, objet de notre étude.

riches qui ont besoin d'établissements adéquats pour leur éducation et leur futur professionnel, l'ascension socio-politique qu'a connue cette confession après la guerre civile, jadis pauvre et déshéritée, elle acquiert des droits et des postes dans les secteurs public et privé où l'apprentissage du français est un moyen d'ascension sociale, le dernier facteur est l'ouverture de la France à cette communauté capable d'assurer une bonne expansion du français, au moins quantitativement⁷¹.

De fait, si un bon nombre de Libanais, toutes confessions confondues assurent se reconnaître dans le français, la grande différence entre les musulmans et les chrétiens c'est l'idée de la maternité attribuée par les seconds à la France - langue, peuple et culture-, d'où la métaphore de la « *tendre mère* » alors que pour les premiers, la relation est tout à fait différente.

D'autres éléments ont favorisé un changement dans les représentations des musulmans en général vis-à-vis du français, d'abord les bonnes relations amicales que noue le Premier Ministre Libanais Rafic Hariri avec le président français Jacques Chirac, qui vont aboutir à des contrats sur les plans éducatif et commercial, prenons comme exemple les bourses qui ont été attribuées par l'association Hariri à des dizaines de milliers de jeunes Libanais – musulmans et chrétiens - pour étudier en France qui a bien accueilli cet afflux de jeunes Libanais. D'autre part, le programme de séjour linguistique qui a été établi dans des écoles chrétiennes libanaises est ouvert pour d'autres écoles musulmanes. L'ouverture de trois centres culturels à Sayda, Nabatieh et Tyr⁷² témoigne de la volonté de la France de s'ouvrir sur cette communauté, ces centres ont facilité l'accès des musulmans, élèves et enseignants, à la langue et la culture française, parce qu'ils assurent des cours de langues, des formations pédagogiques et les diplômes officiels du français DELF/DALF.

ii- Attitudes influencées par la politique

Les Libanais parlent politique partout : dans le taxi, chez le coiffeur, au supermarché, dans les écoles... ils parlent de tout et s'intéressent à la politique de tous les pays parce qu'ils sont conscients que la politique internationale exerce une grande influence sur leur État. Le journal télévisé est une émission suivie par toute la famille, même les plus jeunes s'y mettent pour comprendre et participer à la vie politique.

⁷¹HAFEZ, S-A., 2006, *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*, Harmattan, Paris, pp : 18-19.

⁷²Sayda, Tyr et Nabatieh sont trois grandes villes du Sud du Liban à majorité musulmane qui vivaient sous le joug des agressions de l'armée israélienne, ce qui explique la carence en matière d'activités culturelles et éducatives.

Chacun doit appartenir à un parti politique soit selon sa religion, soit selon son appartenance familiale ou régionale. Cet investissement n'est pas sans conséquence sur la vie scolaire des jeunes (élèves, lycéens et étudiants). En fait, même le choix de l'école pour les enfants se fait selon les convictions politiques. D'où la grande influence des événements politiques sur le choix de la langue étrangère qu'on veut léguer à ses enfants, et le projet de vie qu'on essaie de dessiner pour eux. A cet égard, ABOU⁷³ s'interroge si :

« Le passage à l'anglais de certains milieux chrétiens résulte-t-il, d'une certaine déception occasionnée par la politique de la France durant la guerre ? »

Ces milieux reprochaient à la France son effacement et sa passivité durant la guerre civile au Liban (entre 1975 et 1990), alors ils l'ont sanctionnée en rejetant sa langue. Dans son interrogation sur la présence du français au Liban, Mona MAKKI⁷⁴ remonte aux années cinquante, l'époque de la montée du discours panarabe et nassérien contre la puissance accrue d'Israël, elle affirme que

« la langue française fut longtemps l'otage de cette polarisation viscérale et passionnelle de la vie politique libanaise et de la surenchère permanente des deux nationalismes ».

Dans la politique libanaise intérieure, le français était pris entre deux discours idéologiques opposés, que MAKKI qualifie de « *démagogiques, réducteurs et caricaturaux* »⁷⁵, d'une part les élites politiques chrétiennes maronites surtout qui voient le français comme « *la spécificité culturelle d'une exception libanaise et celle de la France, mère patrie et protectrice des chrétiens du pays du Cèdre* »⁷⁶, d'autre part les nationalistes arabes (majoritairement sunnites) et la gauche laïque libanaise qui refusent l'expansion du français parce qu'il sera « *le fer de lance de la politique occidentale, impérialiste et néocolonialiste, ennemie des masses arabes* ». Ces deux idéologies n'étaient pas sans influence sur le choix de la langue de scolarisation dans les deux camps mais leur rôle n'était pas définitif parce qu'au Liban, les risques de clivage linguistique sont minimes.

Par ailleurs, si la sympathie et l'amitié qu'ont montrées les Présidents De Gaulle et Chirac envers le Liban ont eu un impact positif sur les représentations des Libanais envers La France, les

⁷³ABOU S., 1994, « *Les enjeux de la francophonie au Liban* » in S. Abou & K. Haddad, *Une francophonie différentielle*, Paris : Éditions Harmattan, pp.417.

⁷⁴MAKKI, M., 2007, *La langue française au Liban : langue de division, langue de consensus ?* Hérodote, n°126, p : 162.

⁷⁵Idem.

⁷⁶Idem

attitudes des responsables français concernant les conflits arabo-israéliens surtout dans les quinze dernières années ont modifié ces représentations. A savoir, en 2006, Ségolène Royal⁷⁷ a justifié les survols des positions de la Force intérimaire des Nations-Unies au Liban par des appareils israéliens. Elle a dit « *Je sais que ces survols sont liés à la défense de la sécurité d'Israël* », alors que quelques jours avant, lors de sa visite au Sud du Liban, elle s'est étonnée de la fréquence de ces survols. Les responsables français ont annoncé à plusieurs reprises leur soutien pour Israël en reconnaissant son droit à se défendre, alors que le Sud du Liban était ravagé par ses bombardements.

Rappelons deux autres faits importants à citer, d'une part, la position qu'a adoptée la France dans ce que les États-Unis Américains et la Grande-Bretagne ont appelé *Guerre de désarmement de l'Irak* en 2003, la France qui a déclaré son opposition à cette guerre à plusieurs reprises, a fini par s'effacer, encore une fois, derrière la décision américaine, les déclarations du ministre des Affaires Étrangères De Villepin: « *Rien ne justifie de rompre le fil des inspections* » ni « *d'envisager l'action militaire* », ainsi que celles de Jacques Chirac « *le recours à la force est toujours un constat d'échec et la pire des solutions* »⁷⁸ n'ont rien changé dans la décision américaine. D'autre part, la volonté de la France de renverser le régime de Bachar Alassad et son implication dans la guerre civile en Syrie. Ces événements ont compliqué le rapport des Libanais avec le français, un rapport devenu difficilement définissable. Ils ont influencé la relation des Libanais en général et des sudistes en particulier avec la France, langue, culture et politique. Surtout que le Sud adopte majoritairement une idéologie politique opposée à celle de la France.

Si pour Raghda HAIDAR⁷⁹ « *Les langues sont liées au pouvoir. Et le pouvoir au système politique* », nous affirmons que la modification de la scène linguistique se fait conjointement à celle de la scène politique libanaise, la majorité des dirigeants du pays depuis l'indépendance de 1943 était francophone et avait de bonnes relations avec la France, culture et langue. A la fin de la guerre civile, l'arrivée de nouveaux dirigeants anglophones a marqué un changement dans

⁷⁷En 2006, Ségolène Royal était candidate à la présidentielle française, le site de l'OBS, consulté le 22/03/2019 <https://www.nouvelobs.com>

⁷⁸ La guerre qui a été préparée en 2002 par les États-Unis de George W. Bush et la Grande-Bretagne de Tony Blair sous prétexte de la possession du régime de Saddam Hussein d'armes à destructions massives, prétexte démenti par les agresseurs qui ont avoué qu'ils n'étaient pas certains de la présence de ces armes et qu'ils n'ont trouvé. Cette guerre a provoqué la mort de dizaines de milliers d'irakiens, déstabilisé le pays et permis l'installation d'Al-Qaida puis de Daech.

<https://www.lexpress.fr> › Monde › Proche et Moyen-Orient, Site consulté le 25/03/2019.

⁷⁹ HAIDAR R., 2000, *Le Liban : contact des langues et rapport de force*, Atelier : Contacts de langues, Collection Universités Francophones, Château-Gontier.

les représentations et la politique libanaise par rapport au français, à cet égard, HAFEZ⁸⁰ insiste sur le fait que

« la nouvelle tendance linguistique qui aligne le français et l'anglais ou même privilégie l'anglais, peut notamment s'expliquer par le fait que les nouveaux dirigeants de l'État n'ont pas toujours une éducation francophone, n'ont pas un attachement particulier à la tradition française dans le pays, ou sont plutôt de formation anglo-saxonne et préfèrent l'utilisation de l'anglais ».

L'attrait qu'exerce l'anglais sur le peuple, surtout la jeune génération est en quelque sorte une réflexion de l'image véhiculée par la classe dirigeante.

Cette influence justifierait peut-être l'attitude indifférente des élèves envers l'apprentissage du français et les taux d'échec en français remarquables dans les écoles du Sud ?

Question à laquelle nous prétendons répondre dans la deuxième partie de cette étude.

Les appartenances religieuses et politiques ne sont pas les seuls facteurs décideurs des choix de la langue, comme nous avons vu, les habitants du Sud à majorité musulmane et politiquement opposés à la France sont plus francophones qu'anglophones, il s'agit donc du choix d'une société.

iii- Attitudes basées sur un choix social

Dans sa quête vers le multilinguisme, le Liban vit la francophonie comme une réalité sociolinguistique effervescente malgré la remarquable concurrence avec l'anglais et l'absence de statut officiel pour le français. Après l'indépendance en 1943, l'usage du français n'était pas problématique, parce que son émergence n'est pas liée à l'occupation coloniale :

« L'émergence d'un usage légitime du français au sein d'une communauté linguistique arabophone n'est pas due au Liban à une période d'occupation coloniale. Elle est plutôt le résultat de nombreux contacts linguistiques avec l'Europe »⁸¹,

⁸⁰ HAFEZ, S-A., 2006, *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*, l'Harmattan, Paris, p :90.

⁸¹BOUSTANI, C., 1996, « *Regard libanais sur la francophonie* » in *Revue des lettres et de traduction*, no 2, pp. 85-103, p: 89.

Ce qui explique la bonne relation qu'entretiennent les Libanais avec cette langue malgré sa prétendue difficulté.

En effet, le français qui était au début du siècle une langue réservée à une certaine élite, à une couche sociale riche, minoritaire et choisie par la France est devenu un gage de culture, un atout auquel aspirent les familles qui n'appartenaient pas à cette couche d'élite. De son côté, La France a décidé de populariser l'apprentissage du français en développant l'instruction publique bilingue, en facilitant l'accès au français par des écoles publiques francophones dans les régions rurales à majorité musulmane, cette popularisation était la bienvenue, elle est accueillie par une société avide de savoir et d'apprentissage, qui voit dans les langues étrangères un atout pour toute ascension sociale désirée.

L'apprentissage du français est un choix qui facilite aux jeunes l'ouverture vers diverses civilisations formant la communauté francophone, vers cette culture riche, dense et ancienne. L'attachement des Libanais à la francophonie est dû, selon l'ancien ministre de la culture Michel EDDE⁸², à un choix social :

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

1.2.2.3. Le français dans la vie quotidienne : Hi, Kifak, ça va ?

Le français n'a pas de statut officiel au Liban, mais il en a plutôt plusieurs. Selon CUQ⁸³ « une langue étrangère a un statut dans un pays lorsque, même non reconnue officiellement, elle est un état de fait socialement indéniable », cette situation paradoxale a des raisons politiques : le Liban naissant après l'indépendance de 1943, ne cesse pas de vivre des conflits politiques voire identitaires qui poussent les dirigeants politiques à laisser une liberté linguistique aux communautés, liberté qui crée une multiplicité de statuts. Il est adopté dans presque tous les domaines de la vie publique. Dans l'éducation, il est adopté par 50 % des écoles publiques et un grand nombre d'écoles et d'universités prestigieuses (Université Libanaise, Université Saint-

⁸²Discours prononcé par le ministre de la culture et de l'enseignement supérieur Michel EDDE, en 1993, lors du colloque intitulé « La francophonie plurielle » qui a eu lieu à Beyrouth.

⁸³CUQ, J. P., 1991, *Le français LS, origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette, Paris, p : 131.

Joseph, Université Saint-Esprit Kaslik...). Il est utilisé couramment dans les affichages du ministère des affaires étrangères.

Des phrases comme « hi, kifak, ça va ? » et « Tayeb, d'accord, Ok » sont un vrai exemple sur le trilinguisme libanais surtout la jeune génération soucieuse de montrer son appartenance à un groupe social instruit ; l'utilisation de ces trois mots appartenant à trois langues différentes est devenue une marque déposée pour cette génération. Le langage particulier qu'on appelle « le franbanais », où le locuteur alterne allégrement l'arabe au français était utilisé dans presque tous les milieux chrétiens et certaines familles bourgeoises musulmanes, il devient actuellement un phénomène de société, très répandu dans toutes les classes sociales même peu instruites. Pourtant, ce souci de démarquage n'est pas toujours bien accueilli, premièrement parce que le fait de prononcer cette phrase clichée n'est pas le véritable gage du trilinguisme du locuteur, deuxièmement parce qu'il montre un certain irrespect envers l'interlocuteur qui n'est pas forcément trilingue.

Pour se convaincre du trilinguisme au quotidien, il suffit d'observer les textes des affiches publicitaires sur les autoroutes Beyrouth-Jounieh-Byblos et Nabatieh-Sayda-Beyrouth, elles sont dans la plupart des cas bilingues, parfois sans traduction en arabe, même remarque pour les enseignes des magasins, tous domaines confondus, allant parfois jusqu'à utiliser les lettres latines pour écrire les noms arabes de l'enseigne.

Actuellement, le français est parlé dans les familles musulmanes (les familles francophones revenues d'Afrique, ou familles riches et instruites), on l'entend dans les rues des grandes villes musulmanes de la région du Sud. Sa présence est importante dans les moyens de communication de masse, surtout à la radio et à la télévision.

1.2.2.4. Le français dans la presse

La liberté d'expression qui caractérise la société libanaise par rapport à d'autres pays de son voisinage a favorisé l'épanouissement du secteur des médias visuels, audiovisuels et écrits. Le secteur compte des médias publics et privés. Nous allons exposer les différents types de médias ainsi que la part du français par rapport aux autres langues⁸⁴ :

⁸⁴Dans cette partie, nous nous sommes basée sur les études menées par Hafez en 2006, Ayoub en 2016 et Wehbe en 2017.

a- Les chaînes de télévision ⁸⁵:

- LBC International : proche de la communauté chrétienne, elle détient 55 % de l'auditoire libanais, propose des émissions arabophones et des films américains. 61 % arabe, 35 % anglais, **4% français.**
- Future TV : proche des sunnites, (Fondée par le Premier Ministre Hariri), propose trois journaux télévisés quotidiens en français, arméniens et anglais. 50 % arabe, 47 % anglais, **3 % français.**
- Murr TV : proche de la communauté grecque-orthodoxe, 50 % arabe, 15% anglais **35 % français.**
- NBN : proche des chiites, 70 % arabe, 25 % anglais, **5 % français.**
- AL Manar: télévision relais du parti politique chiite Hezbollah, chaîne religieuse musulmane chiite, propose un journal télévisé quotidien en français, 95 % arabe, 2 % anglais, **3 % français.**
- New TV : propose un programme généraliste, 70 % arabe, 30 % anglais.
- Télé Lumière : chaîne religieuse chrétienne et associative ; 40 % arabe, 15 % anglais, **45 % français.**
- OTV : proche des maronites, fondée par le parti politique du Président de la République, 84 % arabe, 6 % anglais, **10 % français.**
- Almayadine : la plus récente des chaînes (fondée en 2012), chaîne d'informations en continu, 100 % arabe.
- Télé Liban : seule chaîne publique et la plus pauvre, elle a un très faible taux d'audience à cause de la qualité des émissions proposées. Elle diffuse épisodiquement des programmes de TV5 et le journal télévisé d'Euronews. 50 % arabe, 42 % anglais, **8 % français.**

Il est important de noter que le taux de programmes diffusés en français ne donne pas une image fidèle des langues utilisées. Prenons à titre d'exemple, les trois chaînes privées : Murr TV, OTV et LBCI, bien qu'elles proposent des émissions en arabe, les présentateurs et les invités parlent souvent en français et/ou en anglais. MTV est l'exemple le plus flagrant, puisqu'il faut être trilingue pour pouvoir suivre ses émissions ; d'ailleurs cette chaîne se vante d'être adressée uniquement à un public cultivé d'élite, qui dit élite dit trilingue ; d'ailleurs, une des conditions d'embauche des présentateurs est être trilingue. Le grand taux d'audience de ces trois chaînes

⁸⁵ Nous avons rédigé cette partie en nous basant sur trois supports : le livre de Stéphane Ahmad Hafez intitulé : *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban (2006)*, Le site du ministère de l'Information <http://www.ministryinfo.gov.lb/fr/2260> et finalement la thèse de Paulette Ayoub (2016). (les deux documents sont cités dans la bibliographie).

reflète le trilinguisme de l'auditoire libanais. Les films proposés par toutes les chaînes et même dans les salles des cinémas sont à 95 % américains, ce qui montre le recul de l'utilisation du français par rapport à l'anglais.

b- Les radios

Identiques aux chaînes de télévision, les stations radios sont un secteur en pleine effervescence, des radios publiques et privées totalement libres offrent une grande variété d'émissions traitant de tous les domaines. Pendant la guerre civile, chaque radio appartenait à un milice, actuellement elles appartiennent aux partis politiques existant et suivent la même logique de diffusion que les chaînes de télévision : *Alnour*, *Alrisala*, *Albachaer* (3 radios religieuses chiites, 100 % arabe), *Alchark* (généraliste et politique sunnite, groupe Hariri 100 % arabe), *Almada* (généraliste musicale, 95 % arabe, 5 % français) ; *Nostalgie* (musicale, 50 % français, 50 % anglais, espagnol et italien) ; d'autres radios diffusent les programmes des radios françaises : *Voix de la Charité* relaie le grand journal de la station française Radio Notre Dame, *Radio Liban* diffuse les programmes de Radio France Internationale, *France FM* (100 % français)...

Dans les stations à vocation musicale et sociale, la grande part d'émissions est réservée à l'arabe mais on entend parler souvent arabe, français et anglais dans la même émission, ce qui reflète le trilinguisme naturel d'une bonne tranche de la population libanaise. Nous remarquons que le français qui tend à disparaître des chaînes de télévision a une place satisfaisante dans les radios mais moins importante que celle qu'il occupe dans la presse écrite.

c- La presse écrite :

La situation est inversée dans la presse écrite, qui a connu une croissance remarquable surtout après la guerre civile.

Les premiers journaux imprimés au Liban datent de la deuxième moitié du XIXème siècle, bénéficiant d'une grande liberté d'expression et d'une indépendance des autorités publiques de l'époque, ils ont connu un développement rayonnant dans tout le pays et au Monde Arabe. Actuellement, ce secteur connaît beaucoup de problèmes financiers et politiques, qui ont poussé certains journaux à annoncer leur faillite⁸⁶ :

⁸⁶Pour cette partie, nous avons consulté le site du Libanews : , consulté le 02/05/2019.

« Plusieurs raisons à cette situation et pour des raisons diverses, le virage des nouvelles technologies, une presse victime de sa proximité avec des hommes politiques ou encore vers la constitution de monopoles idéologiques ».

Cette crise a eu un impact sur les journaux arabophones, francophones et anglophones. A cet égard, l'écrivain Alfred GILDER⁸⁷ a écrit «

La presse francophone au Liban souffre, comme partout ailleurs, du phénomène de concentration, de la concurrence des médias audiovisuels et désormais, de l'Internet »

Selon le ministère de L'Information, une dizaine de quotidiens a suspendu ses publications pour des raisons financières, il y a actuellement 20 quotidiens au Liban : 18 en arabe, un en anglais et un en français. Mais cet impact est flagrant pour les quotidiens francophones, en effet, avec la fermeture de la version francophone du quotidien Albalad en 2011, il ne reste qu'un seul quotidien francophone : L'Orient-Le-Jour.

L'Orient-Le-Jour reste le plus important (Hafez parle de 13000 exemplaires en 2006 et Ayoub 20000 exemplaires en 2017), presque le double des exemplaires du quotidien anglais *Daily Star* (10000 exemplaires) mais largement dépassé par les quotidiens arabe *An Nahar* (80 000 exemplaires), *AlAnwar* (75000 ex), *Assafir* (50000 ex) ... S'ajoute à ce quotidien libanais le journal français *Le Monde* qui est importé au Liban avec l'édition hebdomadaire spécifique du monde arabe et Moyen-Orient mais s'il connaît moins de succès que son concurrent libanais c'est à cause de la haute variété de français qu'il utilise.

Les revues (hebdomadaires et mensuelles) francophones constituent selon Hafez « *un véritable phénomène de société* ». Sept hebdomadaires francophones contre deux anglophones : *Noun*, *femme Magazine*, *Chroniques*... avec des hebdomadaires bilingues arabe/français ou trilingues arabe/français/anglais. Il importe d'ajouter à ce palmarès les revues françaises importées de La France. MOUNIN⁸⁸ parle d'un million et demi d'exemplaires vendus annuellement au Liban qui est « *redevenu le premier importateur de presse française de la région devant l'Egypte, la Turquie...* ». Nous concluons que le français dans la presse écrite est plus présent que dans la télévision.

⁸⁷GILDER, A., 2013, *Le Liban dans la francophonie*, Conférence au congrès de la pneumologie libanaise, Beyrouth, p:6. Site <http://slpsleb.org.francophonie.liban> consulté le 07/05/2019.

⁸⁸MOUNIN P., *Francophonie et nouvelles technologies, une nouvelle idée de la francophonie*, cité dans Hafez, S., 2006, *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*, p :137.

1.2.2.5. Le français et l'identité libanaise

Pour Michael BYRAM⁸⁹ « *Les langues sont des symboles d'identité* », en parlant une langue le locuteur annonce son appartenance à une catégorie précise forgeant son identité. C'est pourquoi, l'apprentissage d'une langue étrangère déclenche souvent une crainte sur l'identité nationale. Au Liban, la problématique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ou secondes a toujours été liée aux enjeux identitaires, le choix de la francophonie a toujours provoqué la polémique de l'aliénation et la perte de l'identité arabe, DARWICHE⁹⁰ affirme que « *écrire en français était synonyme de refus de l'identité et de la culture arabes* », Si BYRAM déclare qu'il n'existe aucune étude qui justifie cette crainte, il prévient qu'il « *serait difficile d'établir des généralités, car il faudrait tenir compte des facteurs spécifiques, tels le contexte sociétal et psychologique* »⁹¹, or le contexte sociétal et psychologique libanais établi sur une crispation chronique entre les différentes communautés concernant l'identité libanaise et la notion de la « libanité » justifie cette crainte.

En revanche, les auteurs franco-libanais s'opposent unanimement à l'idée de déracinement et d'acculturation par le français. Pour Amine MAALOUF⁹², il ne s'agit pas d'un déchirement entre deux cultures mais plutôt d'une complémentarité

« Depuis que j'ai quitté le Liban pour m'installer en France, que de fois m'a-t-on demandé, avec les meilleures intentions du monde, si je me sentais "plutôt français" ou "plutôt libanais". Je réponds invariablement : "L'un et l'autre !" Non par quelque souci d'équilibre ou d'équité, mais parce qu'en répondant différemment, je mentirais. Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays ».

⁸⁹BYRAM, M., 2006, *Langues et Identités*, Étude préliminaire Langues de scolarisation, Divisions des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p:5.

⁹⁰DARWICH-JABBOUR Z., 2007, *Littératures francophones du Moyen-Orient*, Edisud, Aix- en Provence, p:88.

⁹¹BYRAM, M., 2006, *Langues et Identités*, Étude préliminaire Langues de scolarisation, Divisions des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p:11.

⁹²MAALOUF A., 1998, *Les identités meurtrières*, Paris : Editions Grasset et Fasquelle, p :8.

Ainsi, MAALOUF ne se sent pas tiraillé entre l'identité imposée par sa famille dès sa naissance à la montagne libanaise et celle acquise dans son pays d'accueil, parce que chaque individu est capable de construire sa propre identité en joignant toutes les identités qu'il a

« Moitié français, donc, moitié libanais ? Pas du tout ! l'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par pages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre »⁹³.

Le célèbre poète et écrivain libanais Salah STETIE⁹⁴ reconnaît que, pour lui, le français « est une patrie spirituelle » qui ne peut en aucun cas remplacer sa patrie d'origine, il ne craint pas de perdre son identité libanaise parce qu'il est bien enraciné dans son pays :

« Pas de crainte pour mon identité, je suis musulman sunnite, ma famille vit à Beyrouth depuis 1819, en même temps, je suis considéré par la France comme un des hommes qui ont formé sa civilisation. Le français n'est plus langue de domination mais langue de dialogue et je suis homme de dialogue ».

Pour défendre le cosmopolitisme culturel prôné par la francophonie, Farajallah HAYEK⁹⁵ s'approprie le français comme son identité culturelle :

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

C'est probablement ce cosmopolitisme culturel et cette littérature sans frontières qui effraient les défenseurs de l'identité nationale.

1.2.2.6. La place du français : chiffres et statistiques

⁹³Ibidem

⁹⁴Interview télévisée avec Salah Stétié sur la chaîne libanaise Almayadine dans une émission intitulée Bayt Alkassid, du 25/04/2014. , consulté le 03/05/2019.

⁹⁵HAYEK, F. cité par DARWICHE-JABBOUR Z, 2007, *Littératures francophones du Moyen-Orient*, Edisud, Aix- en Provence p:90.

Les statistiques concernant le nombre de francophones au Liban montrent unanimement une baisse de nombre d'élèves francophones, mais les interprétations varient.

Le rapport de l'observatoire de la langue française de l'OIF de 2010 indique que sur une population de 4 255 000 de personnes, 765 900 sont francophones (soit 18% de la population) et 851000 personnes sont francophones partielles (soit 20% de la population).⁹⁶

Dans l'étude la plus récente (avril 2019) faite sur la francophonie au Liban entre les années 2000 et 2020, Anne-Marie ELHAGE⁹⁷ conclut un recul net du pourcentage des étudiants apprenants le français avec 55 % des élèves francophones, ce taux est validé par Véronique AULAGNON⁹⁸, la conseillère de coopération et d'action culturelle à l'ambassade de France et directrice de l'Institut Français du Liban :

« Alors que 70 % des élèves étaient scolarisés dans le réseau des écoles francophones il y a 20 ans, seulement la moitié des écoliers du pays poursuivent aujourd'hui leur scolarité dans ce réseau ».

Les statistiques annuelles faites par l'opérateur du ministère de l'éducation, le Centre National de Recherche et de Développement Pédagogique (CNRDP) montrent un recul du nombre d'élèves scolarisés dans des écoles francophones, comme nous pouvons le constater dans le tableau ci-dessous⁹⁹ :

	Nombre d'élèves inscrits	Élèves francophones	Élèves anglophones	Taux d'élèves francophones
2019/2020	1 069 826	530504	539322	49,6%
2018/2019	1 076 616	543 401	533 215	50,47 %
2017/2018	1 069 627	549 633	519 994	51,38 %
2014/2015	1 005044	551 610	453 434	54,9 %

⁹⁶ Observatoire de la francophonie, 2010, *La langue française dans le monde*, Nathan, rapport consulté sur le site le 08/03/2021

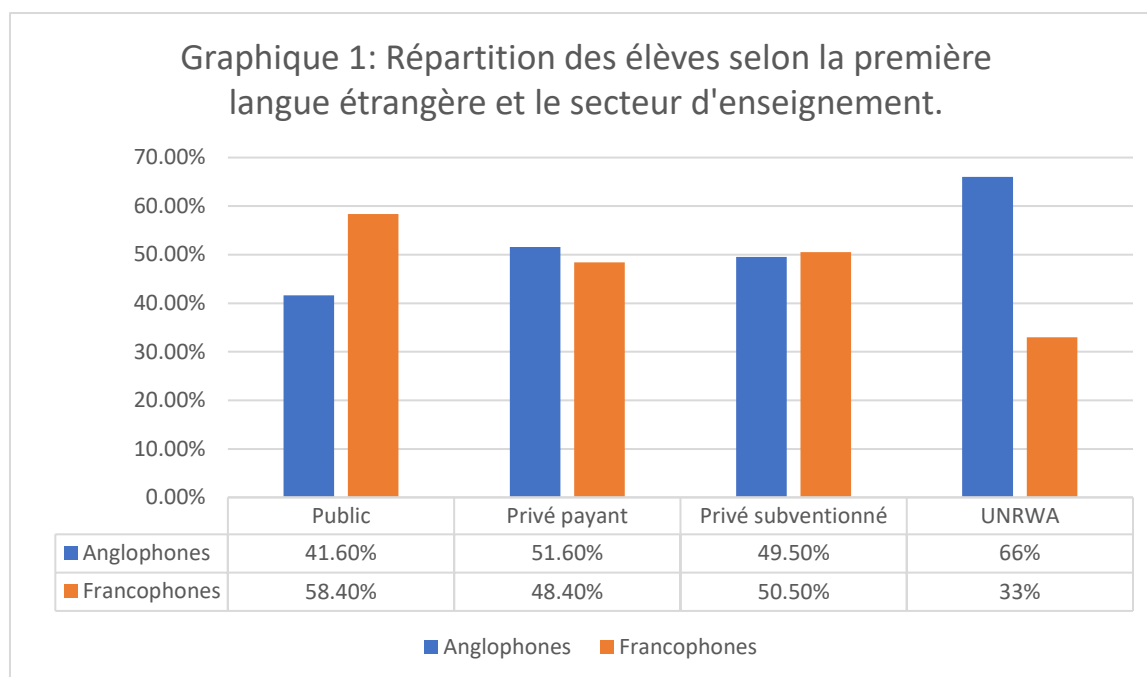
http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2019/11/langue_francaise_monde_integral, p :14.

⁹⁷ELHAGE, A-M, 2019, *l'État de la francophonie au Liban 2000-2020*, <http://www.libanvision.com/francoliban.htm>, consulté le 03/05/2019.

⁹⁸Ibidem

⁹⁹ Informations disponibles dans les rapports annuels élaborés par le CNRDP sur le site www.crdp.org. Pour les années 2015 jusqu'en 2020.

Une petite comparaison concernant la répartition des élèves selon la première langue étrangère dans les différents secteurs d'enseignement révèle que le secteur public reste le plus attaché au français :



Le recul du nombre d'élèves francophones est également constaté par les chiffres annoncés par le CNRDP pour comparer le nombre de classes francophones et anglophones dans les lycées de la région de Nabatieh, région traditionnellement connue par ses lycées francophones. Les proviseurs des lycées ont décidé d'ouvrir des classes anglophones, à la suite d'une demande sans cesse croissante de la part des élèves anglophones, ce phénomène a commencé il y a une décennie. Le tableau suivant montre le nombre de classes francophones et anglophones dans les dix lycées publics de la région de Nabatieh, objet de notre étude :

Nom du lycée	Nombre de classes	
	Francophone	Anglophones
Lycée public AlSabbah-Nabatieh	20	23
Lycée des filles -Kfarroumane	6	7
Lycée public de Jibchit	18	15

Lycée Rammal Rammal -Doueir	7	10
Lycée public de Qsaybi	13	5
Lycée public de Mayfadoun	10	7
Lycée public de Ansar	11	17
Lycée public de Jbeie	5	5
Lycée public de Arabsalim	5	8
Lycée public de Roumine	6	6
Total	91	103

De ces chiffres décroissants du nombre d'élèves francophones, ELHAGE¹⁰⁰ tire une conclusion pessimiste mais réaliste :

« La dure réalité des chiffres face aux déclarations sur le dynamisme du français au Liban 71 % en 1995, 66 % en 2002, 55 % en 2015, 53 % en 2018. En 2021 ou 2022 le français deviendra minoritaire dans l'enseignement primaire et secondaire au Liban ».

Il faut noter aussi que les établissements scolaires francophones étaient depuis longtemps majoritaires dans le secteur public, mais sur les dix dernières années, et pour répondre aux demandes sans cesse accrues d'inscription en classes anglophones, nombreuses écoles ont ouvert des filières anglophones avec les classes francophones, et certaines se convertissent totalement en écoles anglophones. Dans un rapport fait par le CIEP¹⁰¹ sur le bilinguisme au Liban, on annonce qu'il y a plus de 2700 établissements scolaires, 50 % d'entre eux sont francophones (soit 1 351 + 4 écoles UNRWA, 25%ont une filière anglophone et une filière

¹⁰⁰Informations disponibles dans les rapports annuels élaborés par le CNRDP sur le site www.crdp.org. Pour les années 2015 jusqu'en 2020.

¹⁰¹Rapport publié par le centre internationale d'études pédagogiques (CIEP) intitulé Fiche Pays Liban en 2016, p:1. Site : www.lefildubilingue.org/.../fiche_pays_FilBil_Liban.docx.pdf Consulté le 07/05/2019.

francophone (soit 667 établissements) et 25 % sont anglophones (soit 693 établissements + 64 écoles de l'UNRWA).

Par ailleurs, le recul du nombre d'étudiants francophones devient important à l'université, de plus en plus de bacheliers francophones optent pour des études supérieures en anglais, ce constat est affirmé par le père Salim DACCACHE¹⁰², recteur de l'Université Saint-Joseph :

« aujourd'hui, 55 % des bacheliers du bac français et des filières scolaires dites francophones rejoignent les universités anglophones du pays ou à l'étranger », pour lui, cette forte orientation vers l'anglais a trois raisons le « caractère trop scolaire des universités francophones, l'attrance de la jeunesse pour la langue anglaise et l'importance de cette langue dans le monde professionnel ».

L'ouverture du Liban, surtout après la fin de la guerre civile, sur le commerce international et sur le marché du travail des pays du Golfe, l'inauguration de plusieurs universités anglophones privées à coût relativement abordable et sans conditions d'entrée sont également des éléments qui ont favorisé le choix de l'anglais.

Nous allons exposer quelques études effectuées sur le nombre des francophones au Liban. Une étude faite en 1996 sous la direction de Sélim ABOU et Katia HADDAD et publiée dans l'ouvrage *« Anatomie de la francophonie libanaise »* révèle que 49 % des libanais âgés entre 15 et 25 ans ont « un français moyen », les « meilleurs francophones » sont les personnes qui exercent une profession libérale avec 80 % qui maîtrisent le français et les employés avec 60 % de salariés francophones. Si les communautés chrétiennes ont majoritairement une bonne maîtrise du français, le nombre de francophones des communautés musulmanes a augmenté surtout à cause du retour des immigrés chiïtes de l'Afrique. Toutefois, il existe des différences de niveau selon le sexe (les femmes francophones sont plus nombreuses que les hommes) et les régions (la grande part est bien évidemment celle de la capitale avec 47 % de francophones contre 27% au Liban-Sud).

¹⁰² Cité par ELHAGE, A-M, 2019, *l'État de la francophonie au Liban 2000-2020*, <http://www.libanvision.com/francoliban.htm>, consulté le 03/05/2019.

En 2000/2001, la *Commission des affaires culturelles du gouvernement français*¹⁰³ a fait une étude qui a montré que les vrais-bilingues arabe/français représentent 28,5 % de la population dont 73 % connaissent l'anglais, alors que les bilingues arabe-anglais représentent 14 %.

Selon Alfred GILDER¹⁰⁴, en 2013, le nombre de francophones baisse à 38 % de la population dont 51 % n'est qu'arabophone, « *Les personnes totalement francophones représentent 18 % de la population et celles partiellement francophones 20 %* ».

1.2.2.7. Entre français et anglais : concurrence ou complémentarité ?

Cette question a suscité un débat fort important entre deux conceptions de la coexistence des deux langues : la complémentarité qui mène au trilinguisme et la concurrence qui entraîne le bilinguisme arabe/anglais.

Une enquête menée¹⁰⁵ il y a presque deux décennies (1993/1994) par ABOU, KASPARIAN et HADDAD a conclu que « *Le français et l'anglais ne sont pas en concurrence au Liban, mais qu'ils s'additionnent et s'ajoutent à l'arabe dans un trilinguisme* ». De nos jours, cette idée de complémentarité reste encore vantée par un bon nombre d'éducateurs ; citons à titre d'exemple Carole DANDEVILLE, l'Attachée de Coopération et directrice des cours à l'Institut Français du Liban, qui considère que :

« *Le paysage linguistique libanais est plus justement caractérisé par un trilinguisme inhérent à son histoire où le français et l'anglais côtoient la langue arabe, langue officielle. En général, l'anglais et le français ne se retrouvent pas en situation de concurrence ; on peut cependant constater des évolutions dans leurs usages ainsi qu'une grande hétérogénéité des pratiques francophones en fonction des régions, des confessions et des classes sociales. La présence du français dans l'espace public, multiforme, est aussi très hétérogène* »¹⁰⁶.

¹⁰³Commission des affaires culturelles, 2000, *La mission d'informations sur les relations culturelles, scientifiques et techniques de la France avec Le Liban, la Syrie et la Jordanie*, Rapport d'information, N°52, Paris, Sénat français.

¹⁰⁴GILDER, A., 2013, *Le Liban dans la francophonie*, Conférence au congrès de la pneumologie libanaise, Beyrouth, p:6. Site <http://slpsleb.org.francophonie.liban> consulté le 07/05/2019.

¹⁰⁵ ABOU, S., KASPARIAN, C., HADDAD, K. 1996. *Anatomie de la francophonie libanaise*. AUPELF-UREF, Liban : Université Saint-Joseph, FMA, p :70.

¹⁰⁶ 76 Entretien publié le 26 mai 2016 sur le site <http://lefiledubilingue.org/dispositifs/entretien-avec-carole-dandeville>. Consulté le 10/10/2020.

Si pour beaucoup de parents, le français est

« bien plus qu'un idiome, une somme de valeurs, un facteur d'osmose culturelle Orient-Occident, un symbole d'ouverture sur le monde, un passeport pour un avenir meilleur¹⁰⁷ »,

L'anglais est la langue de l'ouverture sur le monde entier, surtout que le Liban ne peut pas vivre replié sur lui-même et enfermé seulement dans ses relations avec les pays francophones, puisque la mondialisation économique, culturelle et sociale qui caractérise notre époque exige une langue plus répandue que le français. L'anglais exerce un attrait sur les parents soucieux de réserver pour leurs enfants une place dans ce monde dit de Business, il est donc vécu comme un atout pour une ascension sociale et économique à travers les possibilités de travail qu'il offre sur tous les pays du monde.

Pour certains, l'anglais n'a pas d'impact négatif sur le français, ces deux langues se complètent, et l'anglophonie progresse parallèlement à la francophonie formant des citoyens trilingues. Loin des clichés, nous pouvons dire que le trilinguisme est l'apanage des francophones, il est unilatéral, ceux qui ont appris le français comme première langue étrangère apprennent l'anglais mais l'inverse n'est pas vrai. Selon Samir HOYEK¹⁰⁸

« le peuple libanais est conscient du fait que les anglophones sont très rarement trilingues et que le français est la voie du trilinguisme »

Les parents choisissent de scolariser leurs enfants en anglais pour deux raisons : la difficulté du français et l'utilité de l'anglais, hormis les rares cas où un anglophone a appris le français comme deuxième langue étrangère, l'anglophone est souvent bilingue (arabe-anglais), cependant, les francophones sont majoritairement trilingues. Les chiffres qui montrent la baisse d'élèves francophones en est une preuve. Le rapport de l'observatoire de la francophonie édité en 2010 souligne que le bilinguisme au Liban est effectif mais concurrentiel :

« Pour l'heure, le français reste la langue d'enseignement majoritaire dans le système public mais des établissements anglophones privés anglophones viennent le concurrencer. D'autre part, le ministère de l'éducation a donné

¹⁰⁷GILDER, A., 2013, *Le Liban dans la francophonie*, Conférence au congrès de la pneumologie libanaise, Beyrouth, p :6. Site <http://slpsleb.org.francophonie.liban> consulté le 07/05/2019.

¹⁰⁸HOYEK S., 2003, *Le français dans l'enseignement scolaire et universitaire du Liban*, Communication au Lv^e Congrès de l'Association, à l'Université Saint-Joseph, p :2.

en 2009 l'autorisation de transformer les filières scolaires francophones en filières anglophones si les parents le demandaient¹⁰⁹ ».

Ainsi, selon ce rapport, le français recule dans une certaine mesure mais s'élargit géographiquement comme instrument d'ouverture sociale pour les apprenants.

Notre expérience personnelle affirme également ces constatations, nos frères et nous-mêmes avons été scolarisés dans des établissements francophones privés réputés d'avoir un bon niveau de français avant de continuer nos études secondaires dans des lycées publics. En revanche, tous nos frères et sœurs trilingues ont choisi de scolariser leurs enfants dans des établissements anglophones en expliquant leur choix par le fait de vouloir faciliter la scolarisation de leurs enfants étant donné qu'eux-mêmes ils ont souffert pour apprendre le français qui commence à perdre son utilité dans le marché du travail au Liban, aussi, l'ouverture de plusieurs universités anglophones dans toutes les régions a renforcé ce choix. Parmi nos nièces et neveux aucun n'est trilingue. Le cas de notre famille n'est pas un cas isolé, c'est plutôt un exemple significatif sur le recul du trilinguisme renforcé par la progression de l'anglophonie.

Le recul du français apparaît également dans le secteur administratif, en effet, autrefois la langue et la culture françaises étaient présentes parce que exigées par l'ambiance politique qui encourage la francophonie, si certains documents officiels tels que les passeports, les documents bancaires et les plaques d'immatriculation sont bilingues arabe/français, la tendance vers un bilinguisme arabe-anglais dans beaucoup de domaines est de plus en plus à la hausse.

1.2.3. La langue anglaise

A l'instar du français, l'anglais n'a pas de statut officiel au Liban mais il est l'une des deux langues étrangères obligatoires dans l'enseignement. Selon ABOU¹¹⁰, outre l'arabe et le français « *deux langues de culture, s'ajoute l'usage pratique d'une langue de communication internationale qui est l'anglais* ». Son implantation au Liban n'est pas aussi ancienne que le français, en effet, vers la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle, sous le règne de l'Empire

¹⁰⁹ Observatoire de la francophonie, 2010, *La langue française dans le monde*, Nathan, rapport consulté sur le site le 08/03/2021
http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2019/11/langue_francaise_monde_integral, p :110.

¹¹⁰ ABOU S., 1994, « *Les enjeux de la francophonie au Liban* » in S. Abou & K. Haddad, *Une francophonie différentielle*, Paris : Editions Harmattan, p :423.

Ottoman, L'Angleterre cherchait à avoir une certaine influence au Liban, elle « *obtint de l'Empire en déclin, les mêmes privilèges que la France* »¹¹¹, celle-ci ayant institué depuis toujours des relations privilégiées avec les maronites, L'Angleterre a pris la communauté druze sous sa protection. Les Américains ont fondé le Syrian Protestant College qui devient l'American University of Beirut, une des plus importantes universités privées prestigieuses du Liban. Si sous le mandat français, l'anglais était considéré comme une simple langue étrangère dépassionnée, il connaît depuis une dizaine d'années une forte expansion dans les domaines éducatif, social et professionnel. Dépourvu d'une connotation culturelle, comme l'arabe ou le français, l'anglais est appris pour son utilité, c'est la langue seconde commune à plusieurs pays arabes (les pays du Golfe par exemple), et presque partout dans le monde, langue véhiculaire qui permet la communication entre des personnes ayant des langues maternelles différentes, et selon BILLIEZ¹¹² : « *la clé de l'ouverture au monde, une valeur sûre nécessaire pour une interaction à vaste échelle* ». D'ailleurs, dans un livre prémonitoire Abdallah NAAMAN¹¹³ a annoncé depuis 1979 la percée fulgurante de l'anglo-américain perçu comme une langue plus facile que le français, il remarque le passage au trilinguisme

« Certains renoncent de plus en plus à poursuivre leurs études en français et se ruent dans les établissements anglo-américains parce que l'anglais « est plus facile », les diplômes plus accessibles et les débouchés plus sûrs. Nous assistons à un duel franco-anglais ».

Ce passage au trilinguisme est confirmé par ABOU¹¹⁴ en 1994

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

¹¹¹HAFEZ, S-A., 2006, *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*, l'Harmattan, Paris, p : 14.

¹¹²BILLIEZ J. & SERHAN C., 2016, « *Comment accueillir et développer à l'école les plurilinguismes libanais ?* », in Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, Diversité linguistique et culturelle à l'école, no 11, Paris : L'Harmattan, pp. 265.

¹¹³NAAMAN A., 1979, *Le français au Liban*, essai sociolinguistique, Paris-Beyrouth : Editions Naaman, p :7.

¹¹⁴ABOU S., 1994, *Les enjeux de la francophonie au Liban* in S. Abou & K. Haddad, Une francophonie différentielle, Paris : Editions Harmattan, p :422.

Face à cette situation, certains parents soucieux du trilinguisme, scolarisent leurs enfants dans des écoles francophones pour acquérir un niveau culturel et linguistique en français leur permettant d'apprendre plus facilement l'anglais ; en revanche, d'autres parents choisissent de faciliter la tâche à leurs enfants en les scolarisant dans des établissements anglophones renonçant ainsi à la difficulté du français.

Rappelons aussi que la conjoncture linguistique dépend essentiellement de deux facteurs très importants au Liban : les événements politiques et les appartenances religieuses. A cet égard, ABOU¹¹⁵ affirme dans son livre écrit quelques années après la fin de la guerre civile que

« peut-être, aujourd'hui, le passage à l'anglais de certains milieux chrétiens résulte-t-il, d'une certaine déception occasionnée par la politique de la France durant la guerre des quinze ans ».

Les chrétiens commencent à considérer la langue étrangère selon son utilité, les musulmans sunnites introduisent l'anglais dans la sphère familiale à cause de leurs relations avec les pays du Golfe, les chiïtes et les druzes se tournent vers l'anglais sans négliger le prestige de la langue française.

L'engouement croissant pour l'anglais apparaît clairement dans l'enseignement supérieur où presque la moitié des bacheliers francophones se tournent vers des universités anglophones, Selon ELHAGE¹¹⁶, ces chiffres sont confirmés par le père Salim DACCACHE, recteur de l'Université Saint-Joseph, *« aujourd'hui, 55 % des bacheliers du bac français et des filières scolaires dites francophones rejoignent les universités anglophones du pays ou à l'étranger »*, les universités francophones conscientes de l'importance de l'anglais dans le monde professionnel ont su s'adapter à cette nouvelle tendance, l'Université Saint-Joseph réputée comme l'une des plus anciennes et plus importantes universités francophones dispense 15 % de ses cours en anglais et

« Nous avons aussi créé des filières de licence exclusivement en anglais, dans les facultés de gestion, d'études bancaires, d'hospitalité, d'orthophonie... dont une bonne dizaine de masters, et nous continuerons cette dynamique »,

En revanche, l'Université Saint-Esprit Kaslik devient totalement anglophone.

¹¹⁵ Ibidem

¹¹⁶ ELHAGE, A.-M., 2018, *La francophonie au Liban : entre la sécurité d'un ancrage dans la culture libanaise et l'angoisse d'un recul possible*, L'Orient-Le-Jour.

Il importe de noter que la propagation de l'anglais au Liban est en harmonie avec sa situation dans le monde. Dans son livre sur le futur de l'anglais, GRADDOL affirme que

« l'anglais n'est pas une langue comme les autres langues du monde, et ce pour plusieurs raisons : porté par la puissance économique américaine, l'anglais occupe un très vaste espace sociolinguistique et une place prépondérante sur la planète ; aucune autre langue auparavant n'a jamais atteint un tel degré de diffusion et les locuteurs de l'anglais langue seconde sont aujourd'hui plus nombreux que ceux de langue première¹¹⁷ ».

Dans la société libanaise, l'anglais est un tissu divers et complexe : il est langue seconde, langue étrangère, langue véhiculaire, langue très étrangère tout en occupant plusieurs fonctions sociales et idéologiques.

1.2.4. La langue arménienne

La présence des Arméniens au Liban date d'avant le Génocide de la Première Guerre Mondiale¹¹⁸, depuis l'antiquité, des Arméniens venaient pour fuir les persécutions religieuses, chercher des opportunités économiques, fuir la guerre... Actuellement, le Liban héberge la 8^{ème} diaspora arménienne au monde avec 150 000 personnes qui ont su s'intégrer en participant activement à la vie politique (plusieurs députés et ministres), économique (un bon nombre d'entreprises et d'artisanats), culturelle (Université Haigazian, plusieurs journaux en arménien) et sociale (le 6 janvier est désormais un jour férié pour fêter Noël chez les Arméniens) du pays tout en conservant leur langue et culture. Malgré la présence des Arméniens dans tous les domaines de la vie quotidienne libanaise, la langue arménienne ne figure pas dans le programme scolaire libanais. Mais la politique linguistique libre optée par le ministère de l'éducation permet aux Arméniens de l'enseigner dans leurs établissements privés, à côté de l'enseignement de l'arabe dont l'apprentissage est jugé nécessaire pour faciliter l'insertion de cette communauté minoritaire dans la société libanaise. Elle n'est parlée que dans les quartiers où résident les

¹¹⁷ GRADDOL, D, 2000, *The future of English?* Editions British Council, p : 66, Cité dans LE LIEVRE, 2011, *A propos des discours irréguliers en anglais : Quels liens entre pratiques représentations et identités ? quelques remarques en sociolinguistiques concernant les étudiants non-spécialistes en première année à l'université*, p : 136.

¹¹⁸Pour avoir ces informations, nous avons consulté le site <https://libannews.armenien.org> le 02/05/2019

Arméniens. A noter que Futur TV¹¹⁹, la chaîne de télévision proche du Premier Ministre Hariri diffusait un journal télévisé en arménien, un quart d'heure par jour. Les Arméniens sont majoritairement francophones, ce choix de la langue française est dû surtout à leur proximité sociale, idéologique et géographique des chrétiens de Beyrouth mais aussi à leur volonté de s'intégrer dans la société libanaise.

Conclusion

Après avoir décrit la situation linguistique dans son rapport avec les éléments historiques, géographiques et politiques, nous pouvons conclure que le Liban est tiraillé entre l'arabophonie qui l'enracine dans son entourage, la francophonie qui l'enrichit et l'anglophonie qui le modernise en l'ouvrant sur le monde entier. Ce multilinguisme qui caractérise le Liban ne signifie pas un plurilinguisme réussi, surtout chez les élèves du secteur public en général, parce que l'enseignement des langues dépend de différents paramètres rendant l'objectif de former un élève plurilingue difficile à atteindre. Cette idée nous pousse à nous interroger sur le rôle qu'a joué le système éducatif libanais dans le processus de l'apprentissage des langues.

¹¹⁹ Cette chaîne de télévision appartenait au Premier Ministre Rafic Hariri, elle a suspendu ses activités en 2019 après 26 ans de diffusion à la suite de difficultés financières, le journal Al-Moustakbal qui appartenait à la famille Hariri a fermé ses activités d'impression en janvier 2019 pour des raisons similaires.

Chapitre 2 : Enseignement des langues et système éducatif libanais

Le rôle de l'éducation dans la construction des sociétés est une évidence, NAAMAN affirme qu'elle est « *le miroir qui reflète la complexité sociale, économique et politique du pays* »¹²⁰. Le système éducatif libanais reflète fidèlement l'image d'une société multiconfessionnelle, libérale et complexe.

2.1. Aperçu historique du système éducatif

Depuis l'époque ottomane passant par le mandat français jusqu'à la guerre civile et l'accord de Taëf, le système éducatif a été doté d'une grande liberté qui a permis la création d'une éducation confessionnelle par le biais des écoles religieuses dans toutes les régions. L'Empire Ottoman a installé des écoles publiques selon des critères modernes mais avec un niveau médiocre par rapport aux écoles privées, la langue turque était la principale langue enseignée à côté de l'arabe. Pendant le mandat français, l'enseignement était l'apanage des autorités françaises qui imposaient aux autorités locales des enseignants, des inspecteurs et des correcteurs et qui ont fondé le système éducatif libanais à l'image du système français, le français et l'arabe étaient langues officielles. A cette époque, les écoles privées françaises connaissent beaucoup de succès engendrant la diminution des écoles publiques, selon Assaf KHOURY ¹²¹« *Le baccalauréat libanais fut créé le 28 janvier 1929* »

La guerre civile (1975-1989) qui a ravagé le pays a touché profondément le secteur de l'éducation, l'État a jugé nécessaire de revoir le système éducatif devenu archaïque en prenant en considération selon le CNRDP¹²² « *une réalité démographique, politique, économique et sociale dont il serait l'image et le reflet* ». Parce que les décideurs éducatifs sont convaincus « *qu'on ne saurait créer un système éducatif de rien* », ils ont imité le système éducatif français. Les nombreux points de similitude entre les deux systèmes n'ont pas changé même avec la réforme de 1997. Cette réforme avait deux grands objectifs : sur le plan social, gommer les disparités et conflits créés par la guerre civile tout en respectant la religion de chacun et de

¹²⁰ NAAMAN, A., 1979, *Le français au Liban*, essai sociolinguistique, Paris, Editions Naaman, p : 167.

¹²¹ ASSAF KHOURY C., 1998, *Didactique du français langue étrangère/ seconde : pour un renouveau méthodologique de l'enseignement du français au Liban*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Nancy 2, p:35.

¹²² CNRDP, Centre national de recherche et de développement pédagogique est une institution du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur chargé de tout ce qui touche à l'enseignement pré-universitaire, site <http://www.cnrpd.org>, consulté le 21/5/2019

« Renforcer l'adhésion nationale et la cohésion sociale chez les élèves et de doter la nouvelle génération des connaissances, compétences et expertises fondamentales, en mettant l'accent sur l'élévation de la conscience nationale et les valeurs libanaises authentiques telles que la liberté, la démocratie, la tolérance et le rejet de la violence »¹²³ ;

Sur le plan éducatif, de réformer le système éducatif et moderniser les manuels scolaires qui sont toujours utilisés depuis les années 70. Dans un article publié en 2006 dans la revue pédagogique *Liaisons*, le formateur à l'Institut Supérieur Pédagogique de l'école normale Armand PARASKEVAS¹²⁴ tire la sonnette d'alarme *« le système éducatif au Liban est en crise ! »*. Cet article résume les raisons de cette crise à l'absence d'une *« Philosophie et Politique Éducative »* dans les établissements scolaires qui, au lieu de faire un plan préétabli selon les besoins de base, se contentent d'un petit *« effort de qualité »* qui ajoutera un *« certain plus inexistant chez l'autre »*.

Le ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur a lancé la réforme du système éducatif afin de proposer une *« éducation de qualité »* ayant pour finalité de former un citoyen épanoui pouvant servir sa société, mais en réalité cette utopie d'éducation de qualité n'est pas perceptible dans la société. En effet, le Ministère qui n'a pas imposé des directives pédagogiques, n'est pas suffisamment impliqué dans le fonctionnement des écoles, la seule contrainte imposée par la Constitution est le respect des religions pour éviter tout conflit intercommunautaire

« L'enseignement est libre tant qu'il n'est pas contraire à l'ordre public et aux bonnes mœurs et qu'il ne touche pas à la dignité des confessions. Il ne sera porté aucune atteinte au droit des communautés d'avoir leurs écoles sous réserve des prescriptions sur l'instruction publique édictées par l'État¹²⁵ ».

A cet égard, PARASKEVAS¹²⁶ dénonce l'absence d'un projet d'École bien réfléchi où l'enseignant devient *« la source vers laquelle ce dernier (l'enseigné) revient souvent pour se rafraîchir, car il devient orienteur et guide »*, les responsables de l'éducation doivent savoir en

¹²³ MINISTERE DE L'EDUCATION, LIBAN, CNRDP, 1994, Plan for educational reform in Lebanon [Plan de réforme de l'éducation au Liban], Beyrouth : ECRD, p :8.

¹²⁴ PARASKEVAS, A., 2006, *Pour une école au service du citoyen*, Liaisons, n :41, Revue pédagogique, Beyrouth, p :8.

¹²⁵ L'article 10 de La Constitution, cité in Naaman, *Le français au Liban*, Op. Cit, p :83.

¹²⁶ Idem

amont choisir entre une école qui reproduit les savoirs ou une école qui libère et favorise l'explosion des talents.

Il convient de noter que la crise du système éducatif ne concerne pas toutes les écoles parce que la liberté attribuée à l'enseignement a favorisé la présence de trois grands secteurs bien distincts, le public, le privé gratuit et le privé payant.

2.2. Les secteurs de l'éducation

L'enseignement au Liban est réparti entre le secteur public relevant de l'État et dépendant du ministère de l'éducation et de l'Enseignement Supérieur et le secteur privé gratuit ou payant dirigé soit par des particuliers soit par des congrégations religieuses.

2.2.1. Le secteur public

Les écoles publiques existent depuis longtemps mais elles se sont développées dans les années cinquante. Elles sont gratuites, subventionnées par l'État et contrôlées par des inspecteurs dépendant de l'Education Nationale, elles sont fréquentées surtout par les élèves appartenant à une couche sociale défavorisée. Les deux grands problèmes de ce secteur sont le manuel scolaire et les enseignants : le livre scolaire national est jugé archaïque et non adapté aux contraintes sociales et éducatives, n'a pas changé depuis 1997, le personnel est selon Assaf KHOURY¹²⁷ « peu qualifié et manque de formation pédagogique » malgré les efforts du CNRDP et des conseillers pédagogiques de la DOPS¹²⁸ qui assurent des formations continues pour les enseignants du secteur public afin de les aider à mieux enseigner. En effet, ces conseillers font des observations de classe lors des visites trimestrielles aux écoles, ils sont dans la plupart des cas bien accueillis parce que les enseignants sont conscients de leurs besoins en matière de langue et de méthode pédagogique, mais ces efforts ne sont pas suffisants parce que pour améliorer le niveau linguistique des enseignants, il faut une bonne volonté de la part des responsables, une motivation des enseignants et surtout du temps et de l'argent.

La situation n'est pas du tout pareille dans le cycle secondaire, en effet, les très bons résultats récoltés par les élèves des lycées publics à l'examen officiel témoignent du bon niveau d'enseignement assuré par les équipes d'enseignants qualifiés, à tel point que les dix meilleurs résultats à l'examen officiel du baccalauréat sont décrochés presque souvent par le secteur

¹²⁷ ASSAF KHOURY C., 1998, *Didactique du français langue étrangère/ seconde : pour un renouveau méthodologique de l'enseignement du français au Liban*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Nancy 2, p:40.

¹²⁸ La DOPS est le département d'Orientation Pédagogique et Scolaire, créé par le Centre National de Recherche et de Développement Pédagogique pour accompagner les enseignants des écoles publiques selon les spécialités.

public. Ceci nous pousse à revenir aux conditions de recrutement des enseignants du secteur public, contrairement aux cycles primaire et complémentaire, les candidats titulaires d'un master passent un concours établi par le Conseil de Service Civil¹²⁹ suite auquel les admis passent une année à la faculté de Pédagogie à l'Université Libanaise.

Pour finir, notons que le niveau de l'enseignement dans ce secteur dépend de la situation spécifique de la politique libanaise, le vrai problème est l'absence d'une volonté de développement de l'enseignement public de la part de la classe politique, grand bénéficiaire des écoles privées.

2.2.2. Le secteur privé subventionné

C'est vers la moitié du XXème que naît ce type d'écoles pour combler le manque d'écoles publiques dont le nombre ne couvre pas tous les quartiers défavorisés. Ces écoles sont créées par des associations religieuses et co-subsidées avec l'État qui contrôle directement leur fonctionnement. Elles exigent de modestes frais d'inscription pour permettre la scolarisation des enfants appartenant à des familles défavorisées. Elles sont limitées aux classes préscolaires, primaires et rarement complémentaires. Avec un nombre limité sur les territoires libanais, la qualité de l'enseignement qu'elles assurent s'avère modeste, plus qualifiée que celle du secteur public mais moins qualifiée que l'éducation offerte par le secteur privé payant.

2.2.3. Le secteur privé payant

Les problèmes que rencontre le secteur public ont favorisé l'expansion du secteur privé payant qui comprend des écoles nationales et étrangères, laïques et religieuses. Les écoles nationales sont fondées soit par des particuliers soit par des religieux, et l'enseignement qu'elles offrent dépend des paramètres (les manuels scolaires, les conditions d'embauche des enseignants...) que chaque responsable choisit, surtout avec la liberté d'enseignement attribuée par l'État, le niveau dans ces écoles varie du très bon au très mauvais. Les étrangères sont essentiellement fondées par des missions françaises et anglo-saxonnes, elles sont les mieux réputées et leurs élèves bénéficient de l'enseignement le plus onéreux qui leur faciliterait l'ouverture du marché du travail. Les frais d'inscription sont très élevés et ce qui leur permet d'assurer à leurs élèves qui proviennent des classes sociales les plus aisées les meilleurs paramètres d'apprentissage.

¹²⁹ Le Conseil du Service Civil est l'équivalent du service de la Fonction Publique en France, il a pour mission de recruter les employés des administrations publiques.

Le professionnalisme de la société libanaise apparaît clairement dans le système éducatif. Chaque confession a ses écoles qu'elle dirige librement sans aucun contrôle pédagogique de la part de l'État. Les écoles chrétiennes présentes depuis plus d'un siècle représentent la grande part, elles sont présentes sur tout le territoire libanais et accueillent des élèves de toutes les confessions. Les écoles musulmanes qui, au début du XX^{ème} siècle, ne représentaient que 1,6 % des écoles du Liban ont connu depuis la fin de la guerre civile une expansion qualitative et quantitative.

Les études montrent que ce secteur accueille 60 % des élèves libanais (HAFEZ en 2006, LASSALE en 2011, AYOUB en 2016). Ce chiffre n'est pas stable, parce que la situation économique fluctuante influence le nombre d'inscrits, certaines familles se sont dirigées vers le public non par choix mais par manque de moyens après la crise économique qu'a connue le Liban à plusieurs reprises.

Choisir l'école des enfants a toujours été sujet de réflexion et de débats dans la famille, parce qu'il faut prendre en compte plusieurs critères pédagogiques, religieux, sociaux et surtout financiers. Il faut savoir que les frais d'inscription varient entre 1000 euros et 5000 euros par an. Pour les Libanais, l'enseignement des enfants est une priorité, ce qui implique les parents dans un projet coûteux pendant au moins 12 ans, ainsi inscrire les enfants dans une « *bonne école* » oblige les parents qui ne sont pas très riches à faire des gros sacrifices afin de pouvoir avoir une place dans une école privée, les familles appartenant à la classe moyenne inscrivent leurs enfants au privé jusqu'au collège, puis ils se dirigent pour le cycle secondaire vers le public réputé par son haut niveau qui concurrence et dépasse souvent le secteur privé. La recherche d'une excellence académique devient un phénomène emblématique de la société libanaise, à cet égard, KOCHKA affirme que

*« Tous les parents musulmans ou chrétiens qui le peuvent, quitte à faire de gros sacrifices, préfèrent inscrire leurs enfants dans des écoles privées, religieuses ou laïques, dont la réputation est meilleure que celle des écoles publiques ».*¹³⁰

Malgré la situation économique marquée par une dévalorisation de la monnaie nationale et la chute du pouvoir d'achats de la majorité du peuple libanais en 2020, le secteur privé payant reste le secteur le plus fréquenté. Les chiffres donnés par le CNRDP pour l'année scolaire

¹³⁰ KOCHKA, 2008, Joumana, Omar et Alia vivent au Liban, Paris, Éditions de la Martinière, Coll. Enfants d'ailleurs, p :21.

2020/2021 indiquent que ce secteur accueille plus de la moitié des élèves, nous détaillons les pourcentages dans le tableau suivant ¹³¹:

Tableau 2 : Pourcentage des élèves selon le secteur d'enseignement	
Secteur	Pourcentage d'élèves
Secteur privé payant	52,2%
Secteur privé subventionné	12,5%
Secteur public	32%
L'UNRWA ¹³²	3,3%

2.3. Les cycles de l'enseignement

Avant d'étudier l'enseignement du français au cycle secondaire, il est important de dresser un aperçu rapide des cycles scolaires, en effet, la réforme de 1997 a calqué les quatre temps de l'enseignement scolaire français, comme suit :

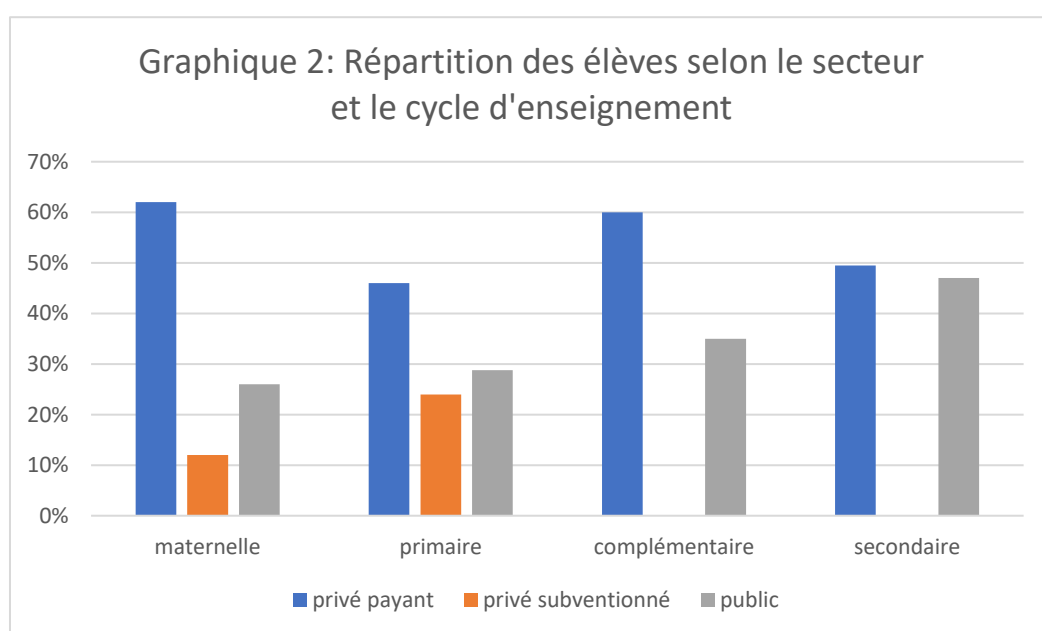
- Le cycle préscolaire : jusqu'à présent facultatif, comprend 3ans, l'apprentissage se fait en arabe et en langue étrangère même dans les écoles maternelles publiques qui ont fourni un grand effort et assurent une bonne qualité d'enseignement des langues.
- Le cycle primaire : 6 ans intitulés Éducation de base, divisé en 2 sous-cycles, l'enseignement de l'arabe et d'une langue étrangère est obligatoire. Dans la plupart des écoles publiques, les matières scientifiques sont données en en arabe.
- Le cycle complémentaire : la durée est de 3 ans et s'achève par le brevet, l'arabe et la première langue étrangère sont toujours obligatoires, une deuxième langue étrangère est introduite et les matières scientifiques sont données en langue étrangère.

¹³¹ Informations disponibles dans le rapport annuel élaboré par le CNRDP pour l'année scolaire 2019/2020 sur le site www.crdp.org. Consulté le 30/03/2021, p :12.

¹³² UNRWA est l'office de secours et des travaux des nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient, en anglais UNRWA : United nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East.

- Le cycle secondaire : la durée est de 3 ans et s'achève par le diplôme d'études secondaires : le baccalauréat qui comprend 4 séries : Lettres et Humanités, Sociologie et Economie, Sciences de la Vie, Sciences Générales. Les matières scientifiques sont données en langue étrangère dans toutes les écoles.

La situation de l'apprentissage n'est pas la même dans tous les cycles, ce qui crée un décalage entre les résultats, l'effectif et l'image donnée à chacun des cycles. Le préscolaire et le secondaire sont les mieux réputés, les bacheliers du secteur public sont tous les ans parmi les dix premiers sur le plan national et obtiennent d'importantes bourses nationales et internationales. Ce décalage apparaît dans les chiffres annoncés par le CNRDP¹³³ pour l'année scolaire 2019/2020, que nous détaillons dans le graphique ci-dessous :



2.4. La francophonie entre le public et le privé

2.4.1. Dans le secteur public

Malgré la réforme établie par le ministère de l'éducation nationale depuis 1997, le niveau des langues étrangères reste insuffisant dans le secteur public. En effet, cette réforme visait à améliorer la qualité de l'enseignement des langues étrangères (mais aussi celle de la langue maternelle) pour l'adapter aux besoins de communication de la société actuelle, mais l'étude du terrain montre un niveau de langue insatisfaisant à l'oral et à l'écrit chez les élèves des écoles

¹³³ Informations disponibles dans le rapport annuel élaboré par le CNRDP pour l'année scolaire 2019/2020 sur le site www.crdp.org. Consulté le 30/03/2021, p :15.

publiques. Les responsables pédagogiques du secteur public réclament une véritable réforme des deux paramètres de l'enseignement : le manuel national et le personnel.

Le manuel scolaire national est jugé inapte pour enseigner la langue et la culture françaises, en effet, parce que l'apprentissage se fait surtout par le biais des textes littéraires avec une forte présence des règles de grammaire, la place réservée à l'oral reste restreinte et dépend essentiellement des capacités de l'enseignant à l'exploiter. Toutefois, tous les enseignants du secteur public n'ont pas un niveau de français leur permettant de réussir leur tâche dans l'enseignement d'une langue étrangère. Comme nous le savons, un enseignant suffisamment formé est capable d'adapter le plus pauvre des manuels scolaires aux besoins de ses apprenants, Rappelons avec RICHTERICH¹³⁴ que

« Si les enseignants n'ont pas l'occasion de se former efficacement et de façon permanente, tout texte officiel proposant des changements restera une suite de mots sans conséquences »

Ajoutons que le problème réside aussi dans l'objectif fixé, un cours de langue conçu seulement pour contribuer à la réussite des élèves aux examens officiels écrits et pour terminer le programme pré imposé sans tenir compte des besoins et des prérequis des apprenants ne favorise pas l'apprentissage d'une langue et entraîne une attitude hostile envers la langue étudiée.

2.4.2. Dans le privé

Conscients des faiblesses du secteur public, les responsables des grandes écoles privées offrent comme atout de distinction un enseignement onéreux du français, qui, loin d'être une simple acquisition linguistique d'une langue étrangère, devient une véritable appropriation culturelle.

Certains établissements enseignent le programme français et sont sous le contrôle direct de l'Agence pour l'enseignement du français à l'étranger (AEFE) qui affirme la présence de 27 établissements qui

« Ont été homologués par le ministère de l'éducation nationale français au terme d'une procédure qui garantit qu'ils poursuivent les objectifs pédagogiques et les règles d'organisation en vigueur sur le territoire français. Par ailleurs, cette homologation implique que l'ensemble de ces établissements respectent les critères fondamentaux que sont l'ouverture

¹³⁴RICHTERICH, R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette Classique, Paris, p :17.

*aux enfants de nationalité française résidant hors de France, la préparation aux examens et aux diplômes français dans des conditions équivalentes à celles des établissements de l'enseignement public en France ainsi que la possibilité pour les élèves de passer d'un établissement public ou privé sous contrat en France sans examen d'admission »*¹³⁵.

L'enseignement du français est évidemment assuré par une équipe ayant un bon niveau de français. D'autres établissements s'engagent dans une démarche de qualité pour renforcer leur enseignement du et en français et obtenir le label CELF (Certification des Enseignants en Langue Française), délivré par l'Institut Français pour ¹³⁶« certifier l'excellence du niveau linguistique des enseignants de français et en français ». Cette « homologation » avec le système éducatif français renforce la confiance des parents dans la compétence de ces établissements.

Notons aussi que la liberté de l'enseignement donne aux directions des écoles privées la liberté du choix de leurs manuels, un large choix des éditions libanaises ou françaises est possible. Certaines grandes écoles soucieuses du jumelage culturel et éducatif optent pour des éditions françaises très coûteuses mais dont les rentes éducatives sont importantes. Il existe également des éditions libanaises conçues selon le curriculum libanais, c-à-d qui respectent le contenu, les objectifs et les thèmes du curriculum mais avec une méthodologie plus respectueuse des besoins des apprenants copiée souvent sur les éditions françaises. Selon HAFEZ¹³⁷, ces éditions ont beaucoup de similitudes avec les manuels français

« Les pédagogues libanais comme Kobrossli F., et Malak Y.¹³⁸ confirment les similitudes qui existent entre les manuels scolaires de français d'édition libanais et ceux d'édition française au niveau de la conception, de l'élaboration des méthodes, des activités tout en imitant les manuels d'édition française ».

¹³⁵ Présentations des établissements à programmes français au Liban, <https://lb.ambafrance.org/Des-etablissements-scolaires> site consulté le 07/06/2019.

¹³⁶ Idem

¹³⁷ HAFEZ, S-A., 2006, *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*, l'Harmattan, Paris, p :311.

¹³⁸ Selon HAFEZ, KOBROSSLI et MALAK font partie du comité libanais pour les sciences pédagogiques qui a évalué en 2001/2002 l'ensemble des nouveaux programmes, manuels scolaires de toutes les matières, à tous les niveaux de l'apprentissage.

Il faut noter que les manuels libanais, même copiés sur les manuels français, remplissent leur rôle quand ils sont utilisés par des enseignants ayant une bonne maîtrise des méthodologies d'enseignements et de la langue.

Pour mieux comprendre ces similitudes, il convient de nous pencher sur les réformes du curriculum qui stagne depuis 1997.

2.5. La réforme du curriculum

Comme nous l'avons déjà signalé, la dernière réforme a été établie en 1997, avec comme deux grands enjeux la formation des enseignants et la refonte du manuel scolaire national qui sera conçu selon les réformes curriculaires basées sur la logique des compétences. Selon le CNRDP, les programmes doivent permettre

« de respecter une progression dans les difficultés et les contenus adaptée aux besoins et au niveau des apprenants dans les différentes années de l'apprentissage ».

La restructuration du système éducatif libanais repose sur le trilinguisme comme finalité, les douze ans consacrés à l'apprentissage du français (première langue étrangère) à côté de l'arabe (langue maternelle) et de l'anglais (deuxième langue étrangère) affirment la volonté de former un apprenant libanais trilingue. Cette volonté est concrétisée dans toutes les écoles privées et publiques où l'élève apprend dès les classes maternelles une langue étrangère parallèlement à l'arabe, le niveau et la qualité de cet enseignement varient selon les régions, les écoles et les secteurs et dépendent sûrement de différents paramètres.

Le curriculum actuel considère le français comme langue de communication, de formation tout en étant langue de culture et de scolarisation. A titre d'exemple, le curriculum de la classe de neuvième affirme que l'enseignement du français doit assurer

*« à l'apprenant la maîtrise du français, à l'oral comme à l'écrit dans toutes les situations de communication vécues à l'école ou en dehors de l'école, en compréhension comme en production ».*¹³⁹

¹³⁹ Curriculum de langue et de littérature françaises, 1997, CRDP, Introduction, p : 5.

Parmi les nombreuses critiques adressées au curriculum (pourtant toujours en vigueur depuis 1997 jusqu'à nos jours !) nous jugeons primordial de parler des similitudes avec le programme français. Dans son rapport sur les réformes des programmes de français El KHATIB¹⁴⁰ parle de « *plagiat* », en remarquant une imitation très fidèle des programmes français :

« Sur le plan curriculaire, le programme de français [...] semble être construit à l'identique sur le programme français en France, à la même époque avec des ressemblances dans la formulation, frôlant, voire relevant, à maints endroits, du plagiat ».

Ces similitudes sont critiquées parce qu'elles ne prennent pas en compte les spécificités, les besoins et les exigences du terrain libanais. L'étude du terrain et notre expérience dans l'enseignement au cycle complémentaire puis secondaire montrent un grand écart entre les objectifs précisés dans les textes officiels et ceux réalisés sur le terrain.

2.6. Système éducatif et enseignement des matières scientifiques

Un des points forts de l'éducation au Liban est l'application du bilinguisme depuis la maternelle. Bilinguisme de l'enseignement du français mais aussi en français. Il faut noter que la loi votée en 1996 a imposé une répartition égale des heures attribuées à l'enseignement de l'arabe et de la langue étrangère : 7 heures par semaine dans le cycle primaire, 5 heures dans le cycle complémentaire et 2 à 6 heures (selon la filière) dans le cycle secondaire.

La politique linguistique libérale garantit la liberté du choix de la langue de l'enseignement des matières scientifiques pour le cycle primaire. La plupart des écoles publiques ont opté pour l'arabe, parce que les enseignants qui, paradoxalement ont fait leurs études universitaires en français, n'ont pas les compétences langagières nécessaires pour assurer l'enseignement en français. Nous pouvons dire que ce choix de langue maternelle au cycle primaire ne fait qu'aggraver les lacunes langagières en retardant l'apprentissage de la langue. Par ailleurs, toutes les écoles privées ou presque, donnent les matières scientifiques en français ou anglais

Ce choix n'est pas sans conséquences négatives sur l'apprentissage de la langue étrangère, en effet, diminuer les heures de cours dans lesquelles le français est utilisé rend plus difficile la familiarisation des élèves avec cette langue qui est reçue comme langue étrangère non pas langue de scolarisation. Il crée également un grand écart entre la dernière année du cycle primaire et la première année du cycle complémentaire où les élèves ont à affronter une situation

¹⁴⁰ EL-KHATIB, W., 2013, "Les Réformes Des Programmes De Français Selon La Logique Des Compétences : Enjeux, Difficultés Et Implications." Le français à l'université.

à deux volets : apprendre le contenu scientifique de la matière et le contenu linguistique de la langue étrangère (le vocabulaire scientifique spécifique pour chacune des matières), notre observation des résultats des lycéens montre que l'échec ou la non compréhension des élèves dans les matières scientifiques est, avant tout, un échec langagier.

2.7. Focus sur l'enseignement du français au cycle secondaire

Dans le cycle secondaire, le trilinguisme est renforcé, avec une augmentation des heures accordées à la deuxième langue étrangère. Les lycées publics sont bien réputés et, malgré les quelques lacunes concernant le manuel scolaire imposé par le ministère de l'éducation, ils assurent une très bonne qualité d'enseignement qui concurrence les lycées du secteur privé, les résultats des bacheliers du secteur public aux examens officiels montrent un très bon niveau et leur ouvrent d'importants horizons dans les universités libanaises et internationales.

En revanche, dans l'enseignement secondaire public, des lacunes persistent dans l'enseignement des langues étrangères, ces lacunes se sont accumulées durant les 12 ans d'Éducation de base, surtout dans les lycées francophones, où le niveau de français reste souvent médiocre.

Dans son rapport analytique des résultats des examens officiels de 2018, le CRDP¹⁴¹ affirme que le taux de réussite jugé très bas dans les langues étrangères est le premier facteur diminuant la moyenne générale des bacheliers et les prive d'avoir les bonnes mentions méritées par leurs notes dans les matières scientifiques. Le tableau ci-dessous montre la moyenne obtenue par les bacheliers des examens officiels en 2018 :

	Sciences de la vie	Sciences Générales	Sociologie & Economie	Lettres & Humanités
Maths	13.86	15.43	11.67	10.88
Physique	14.89	13.79	13.34	11.60
Chimie	14	14	12.85	12.15
Sciences de la vie	14.16	-	10.10	8.19
Civisme	13.65	13.77	11.53	10.90
Économie	-	-	12.99	-

¹⁴¹ Nous avons tiré ces informations du site du CRDP, dans le rapport analytique fait en 2018, www.crdp.org.lb, site consulté le 14/10/2019.

Sociologie	-	-	12.44	-
Géographie	12.41	12.74	10.72	11.70
Histoire	14.35	13.97	9.82	10.19
Philosophie	11.94	11.61	10.64	12.09
Littérature arabe	11.94	11.87	10.15	11.08
Première langue étrangère	11.21	10.97	9.25	9.431

En comparant les notes des matières, nous remarquons que le décalage apparaît surtout dans la langue étrangère dont la moyenne générale est la plus basse même en Lettres et Humanités, filière destinée essentiellement à ceux qui réussissent particulièrement dans les matières littéraires et les langues. Dans les filières scientifiques ces notes basses par rapport au niveau des élèves ne font que baisser leur mention.

Par ailleurs, ces lacunes apparaissent particulièrement en comparant les élèves selon la langue étrangère étudiée (les résultats des bacheliers francophones avec ceux des anglophones précisément des filières scientifiques), les premiers peinent pour avoir une mention aux examens officiels à cause de leurs notes en français ; les responsables des examens officiels trouvent que les anglophones obtiennent des notes plus élevées que les francophones pour deux raisons essentielles : d'abord parce que les épreuves écrites en anglais exigent moins de compétences langagières que celles écrites en français, aussi parce que l'épreuve de français langue étrangère est jugée plus difficile que celle de l'anglais, ce qui crée un décalage dans le taux de réussite, comme le montre le rapport statistique du CRDP, à savoir, 14.02 % chez les anglophones en SG contre 13.48 % chez les francophones.

Il faut noter qu'en 2016, le ministre de l'éducation nationale, M. Abou Saab a promulgué un décret pour revoir les descriptifs des examens officiels afin d'actualiser les épreuves et les rendre plus proches de la réalité de l'apprenant donc plus accessibles, les comités chargés de revoir les descriptifs tiennent¹⁴²:

« lors de la conception de questions séquentielles au sein de la même question, à ce que celles-ci soient issues de la réalité de l'apprenant, qu'elles comptent sur l'analyse, et qu'elles soient prévues selon des critères spécifiques dans la distribution de la note lors de la correction de la copie d'épreuve ».

¹⁴²www.crpdp.org site consulté le 12/10/2019.

Les enseignants de français responsables des classes terminales que nous avons rencontrés avouent ne pas être suffisamment informés de cette nouvelle orientation, ils jugent insuffisantes les formations faites par le CRDP qui est censé les former pour bien mener ce changement.

Conclusion

Pour conclure, le système éducatif et les secteurs de l'enseignement qui sont faits à l'image de la société libanaise et répondent à ses besoins jouent un rôle direct dans le processus de l'enseignement des langues et influencent les résultats ; ainsi, la réforme du curriculum et du manuel scolaire s'avère un repère crucial pour combler les lacunes accumulées durant les années d'éducation de base dans l'enseignement des langues étrangères et persistent dans le cycle secondaire. La réforme doit prendre en compte ces lacunes et favoriser le plurilinguisme des élèves du secteur public en élaborant un curriculum adapté à leurs besoins de communication dans cette société moderne et en assurant la formation d'enseignants capables d'animer une classe de langue. Après avoir parlé de la situation linguistique au Liban ainsi que de son système scolaire plurilingue, nous jugeons important de traiter la question du plurilinguisme ainsi que son rôle dans la construction identitaire des jeunes lycéens libanais.

Chapitre 3 : Approches notionnelles : Plurilinguisme, construction identitaire et biographie langagière

Dans le contexte de la société libanaise contemporaine à la fois plurielle et complexe dont la majorité du peuple est bilingue voire trilingue, la question de la formation des élèves et enseignants de langues au plurilinguisme est devenue centrale. Ainsi, nous consacrons ce chapitre à l'étude des trois notions qui fondent la partie théorique de notre recherche-action ayant pour conception l'articulation changement-connaissance (ALLARD-POESI & PERRET, 2003, 2) de la réalité de l'enseignement/apprentissage du français vécue par les enseignants et les élèves des lycées publics de la région de Nabatieh. Il s'agit dans ce qui suit des notions du plurilinguisme, de l'identité et de la biographie langagière.

3.1. Le plurilinguisme : Définition et enjeux

Avant de définir la notion du plurilinguisme, rappelons que cet usage de deux ou plusieurs langues par un groupe ou un individu est avant tout « *un phénomène proprement humain*¹⁴³ » selon l'affirmation du linguiste libanais Sélim ABOU, dans ce phénomène, des facteurs linguistiques, psychologiques et sociologiques entrent en jeu ; ce bi/plurilinguisme est un comportement linguistique à portée culturelle et à dimensions anthropologiques.

La notion du plurilinguisme apparaît dans le domaine de la didactique, pour la première fois, en Europe il y a une vingtaine d'années dans les travaux du Conseil de l'Europe avec comme ultime objectif l'ouverture du citoyen européen sur les autres langues/cultures pour renforcer l'union et la citoyenneté européennes. Cette notion d'origine didactique correspond aussi à des fins d'ordre politique, autrement dit d'ordre idéologique, économique et social.

Ainsi, le Conseil de l'Europe le définit comme « *aptitude de l'individu à puiser dans un répertoire de savoir-faire et de connaissances dans plusieurs langues pour faire face aux situations de communication les plus variées*¹⁴⁴ ».

¹⁴³ABOU, S., 1962, *Le bilinguisme arabe-français au Liban*, Paris, PUG, p :15.

¹⁴⁴ Conseil de L'Europe, *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*, 2001, Unité des Politiques Linguistiques, Strasbourg, p : 104.

Dans son dictionnaire de didactique du français, Cuq évoque l'utilisation des variétés linguistiques tout en prenant en compte les facteurs situationnels et culturels de la communication, il considère que le plurilinguisme est :

« la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de la communication. Celle-ci consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels (domaines ; rôles, statuts, et identités des participants ; actes, stratégies et genres ; modalités et canaux ; ton, finalités : intertextualité, principes de la conversation et de l'implicite, etc...). Toutefois, cette spécificité est une question de degré et de complexité, quantitative plutôt que qualitative : un individu unilingue opère des choix similaires ; mais qu'on considère comme stylistiques ou de l'ordre du dialecte ou du registre parce qu'ils sont intra – plutôt qu'interlinguistiques ¹⁴⁵ ».

En effet, le Conseil traite la conception du plurilinguisme comme compétence et valeur : une compétence parce qu'il s'agit d'une capacité à utiliser plusieurs langues pour communiquer, une valeur parce que c'est un des éléments fondamentaux du projet de citoyenneté et de l'éducation interculturelle. Dans son Guide, BYRAM¹⁴⁶ insiste sur ce double aspect du plurilinguisme, c'est « *la capacité intrinsèque de tout locuteur à employer et à apprendre, seul ou par enseignement, plus d'une langue [...], la compétence à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence différents et pour des buts distincts* », mais aussi c'est « *une valeur éducative fondant la tolérance linguistique* »,

Le plurilinguisme est un des principes fondamentaux des politiques linguistiques éducatives européennes afin de favoriser l'interaction culturelle et la communication langagière dans la société.

Dans le Cadre Européen Commun de Références, il est clairement défini comme étant une *compétence unique, naturellement déséquilibrée et évolutive*, c'est à dire dans laquelle les niveaux de maîtrise dans les diverses langues et dans les différentes activités langagières de

¹⁴⁵ CUQ, J-P, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langues étrangère et seconde*, CLE International, Paris, p : 195.

¹⁴⁶ BEACCO & BYRAM, 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p : 15.

compréhension et d'expression ne peuvent « être que très rarement identiques et sont nécessairement appelés à évoluer pendant le parcours individuel¹⁴⁷ ».

Rappelons que le plurilinguisme est un effet de société, on ne naît ni monolingue, ni bilingue, ni plurilingue, on ne choisit pas ses langues. Notre langue maternelle nous est imposée par nos parents, et nos premières langues étrangères et de scolarité sont choisies pour nous par nos parents et la société à laquelle nous appartenons. En effet, il s'agit d'une éducation qui nous est fournie pour pouvoir parler et agir avec notre entourage. Le déséquilibre que présente chaque apprenant dépend des expériences qu'il a vécues avec la ou les différentes langues qu'il a apprises, expériences qui englobent des facteurs importants dans le processus d'apprentissage des langues, tels que les facteurs psychologiques, sociaux, économiques et culturels...

Pour lutter contre ce déséquilibre, MORO considère que l'enjeu est de donner à l'apprenant plus de pouvoir et de désir d'apprendre de langues :

« Comment assurer la diversité des enfants, de leurs histoires, de leurs rapports au monde, au savoir, aux langues et comment donner à ces enfants plus de pouvoir de langue, plus de désir de langue ? Car tel est l'enjeu, celui d'un meilleur accès au savoir des enfants, de tous les enfants, et un élargissement de leurs possibles, de leur capacité à vivre ensemble et à échanger¹⁴⁸ ».

Le terme de plurilinguisme paraît lumineux parce qu'il englobe le *pluri* qui signifie « plusieurs » et *ling* qui signifie « langue » mais il englobe également une certaine incertitude qui commence au cœur même du mot, dans la notion de langue, et se poursuit avec celle de pluralité (VERDELHAN-BOURGADE, 2007,1).

3.1.1. Plurilinguisme et multilinguisme

La définition des termes bilinguisme, plurilinguisme et multilinguisme a évolué au fil des temps. En 1976, pour GALISSON et COSTE le bilinguisme était « une situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions, des pays où deux langues (bilinguisme) et plus (multilinguisme = plurilinguisme) sont utilisées

¹⁴⁷ Conseil de l'Europe, Divisions des politiques linguistiques, 2001, *Le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, p:104.

¹⁴⁸ MORO, M.R. 2010, *Nos enfants demain : pour une société multiculturelle*, Paris : Jacob, p :115.

concurrentement¹⁴⁹. En 2003 CUQ considère que c'est la « *coexistence au sein d'une même personne ou d'une société de deux variétés linguistiques*¹⁵⁰ ». Le bilinguisme des langues a évolué vers les variétés linguistiques. Quant à la notion du multilinguisme - qui était identique à celle du plurilinguisme - elle a été différenciée depuis pour désigner une définition géographique « *la présence de plusieurs langues sur un même territoire*¹⁵¹ ». Dans son Dictionnaire de didactique, CUQ définit la polyglossie comme une forme particulière de multilinguisme « *Forme de multilinguisme sociétal standardisé qui compte au moins trois variétés linguistiques et dont la distribution complémentaire est basée sur une répartition fonctionnelle*¹⁵² ». Le multilinguisme signifie la présence de plusieurs langues ou variétés linguistiques dans une quelconque aire géographique, quelle que soit sa superficie et quel que soit le statut de chacune des langues utilisées dans les communications. La notion du plurilinguisme relève d'une dimension individuelle alors que le multilinguisme est une réalité sociale partagée, un individu peut être monolingue dans une société multilingue.

3.1.2. Education au plurilinguisme : Définition et enjeux

L'éducation plurilingue n'est pas seulement un projet d'école mais une réalité vécue par les différentes sociétés et une ambition de mobilité sociale et de sauvegarde de la diversité linguistique (NUSSBAUM, 2008,125). Le contexte libanais est attaché à cette réalité, les institutions éducatives – publiques et privées – œuvrent pour rendre l'éducation plurilingue un élément de réussite scolaire et un atout de construction identitaire de leurs élèves. Ainsi, chaque institution (surtout dans le secteur privé) met en place une politique linguistique spécifique pour se distinguer des autres. Quant au secteur public dont les programmes dépendent directement du ministère de l'éducation nationale, il fait de l'éducation plurilingue une finalité en essayant

¹⁴⁹ GALISSON, R., & COSTE, D. (Dir.),1976, *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, p :69.

¹⁵⁰ CUQ, J-P, 2003, *Dictionnaire de didactique su français langue étrangère et seconde*, CLE International, p : 36.

¹⁵¹ VERDELHAN-BOURGADE, M, 2007, *Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches*, Tréma, mise en ligne le 30 septembre 2010, consulté le 1/03/2022, disponible sur le site <https://doi.org/10.4000/trema.246>

¹⁵² CUQ, J-P, 2003, *Dictionnaire de didactique su français langue étrangère et seconde*, CLE International, p : 172

de lutter contre le semilinguisme et parfois le monolinguisme dont sont qualifiés – souvent à tort – ses élèves.

L'enseignement des langues est conçu comme « *décision de société*¹⁵³ », une décision justifiée par la demande sociale et prise par les spécialistes de l'éducation en passant par la réglementation ministérielle, en vue de maintenir la stabilité des langues à enseigner dans le système éducatif, selon BYRAM et BEACCO, cette

« *Nécessité de maintenir la stabilité des langues officielles conduit à l'établissement des normes par les groupes sociaux dominants et les appareils d'État ; ces normes sont diffusées par les systèmes éducatifs* »¹⁵⁴.

L'apprentissage des langues est un élément central dans tout système éducatif depuis la première scolarisation jusqu'au cycle secondaire, parce qu'il améliore les compétences communicatives et cognitives des apprenants.

Pour PERREGAUX, un des enjeux fondamentaux de la promotion du plurilinguisme est de modifier la façon classique de penser les langues, parce que jusqu'à nos jours, l'apprentissage des langues est conçu « *de façon cloisonné, séparé, avec l'illusion que l'école va en proposer un apprentissage complet* »¹⁵⁵, elle définit le plurilinguisme comme étant « *à la fois une méthode de travail (multiperspective, comparaisons, métaréflexion en groupe classe, groupes d'élèves ou parfois seul) et contenu d'apprentissage en lien avec les disciplines scolaires* »¹⁵⁶.

Si pour certains le plurilinguisme des individus est élitiste et le plurilingue est une personne dotée de capacités non communes, le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues considère que toute société est forcément multilingue, toute langue est plurielle, toute identité est plurielle et toute éducation est plurielle. Dans son rapport « *L'Éducation plurilingue et interculturelle comme projet* », l'équipe éditoriale du projet souligne que le multilinguisme de chaque pays est une évidence car il est « *constitué de langues traditionnelles faisant partie de son patrimoine culturel* » ; de même, la plus normée des langues « *s'avère n'être qu'un espace de pluralité se déclinant en variation multiples* » ; quant à l'identité individuelle, elle est à la fois une et plurielle.

¹⁵³ Idem

¹⁵⁴ BEACCO & BYRAM, 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p : 22.

¹⁵⁵ PERREGAUX, C., 2006, *Reconnaissance et ouverture plurilingue au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle*, Formation et pratiques d'enseignement en questions, Revue des HEP, N:4 , p:173.

¹⁵⁶ Idem

Cette perspective plurilingue est la solution pour rompre avec le semi-linguisme voire le monolinguisme des écoles publiques au Liban.

3.1.3. Impact du plurilinguisme sur l'apprentissage du français

Dans les années soixante, la question des conséquences du bilinguisme sur l'intelligence et la progression du processus d'enseignement/apprentissage des apprenants a entraîné beaucoup de discussions. Des recherches expérimentales¹⁵⁷ faites par des tests d'intelligence ont montré que le bilinguisme précoce est un handicap qui détruit la croissance intellectuelle des enfants bilingues. Mais ces expériences ont été complètement démenties par des recherches canadiennes¹⁵⁸ qui, ayant utilisé des tests d'intelligence plus complets pour un public mieux ciblés, ont conclu que le bilinguisme offre aux apprenants des avantages cognitifs significatifs : une flexibilité mentale, une faculté de raisonnement abstrait accrue et une bonne construction de concepts.

Nous avons évoqué le cas du bilinguisme parce que le « bi » est un cas particulier du « pluri », en didactique, ce qui compte c'est la façon dont on traite les langues étudiées non pas leur nombre.

En revanche, il faut préciser qu'il y a des variétés de plurilinguisme, et que toutes ne sont pas automatiquement avantageuses. Citons à titre d'exemple les visions soustractive, additive ou progressive du plurilinguisme dont certaines aboutissent à ce qu'on appelle « *double semilinguisme* », c-à-d un niveau insatisfaisant dans les langues utilisées par l'apprenant : les langues étrangères et la langue maternelle.

Dans le CECRL, le rapport à la pluralité et à la diversité est désigné par la notion de compétence plurilingue/pluriculturelle, qui est considérée par les didacticiens comme « *un renversement copernicien* » (Blanchet, 2007), « *un coup de force didactique* » (Coste, 2008).

Cependant, elle est présentée comme déséquilibrée, parce qu'elle mène à :

- « Une maîtrise générale plus grande dans une langue que dans d'autres ;

¹⁵⁷ Dans son rapport intitulé : *L'enfant bilingue : chance ou surcharge ?* Georges Lûdi montre que ces recherches faites par Saer en 1923, par Saer, Smith et Hughes en 1924 sont jugées problématiques parce qu'elles utilisent des tests qui ne mesuraient qu'une partie infime de l'intelligence sans faire une comparaison entre des groupes bilingues et unilingues, donc les résultats ne sont pas fiables.

¹⁵⁸ Idem

- un profil de compétences différent dans une langue de ce qu'il peut être dans telle ou telle autre (par exemple : excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement) ;
- un profil multiculturel de configuration autre que le profil multilingue (par exemple : bonne connaissance de la culture d'une communauté dont on connaît mal la langue, ou faible connaissance de la culture d'une communauté dont on maîtrise pourtant bien la langue dominante) »¹⁵⁹.

Si en Europe, le plurilinguisme ¹⁶⁰ est « dicté par des considérations éminemment politiques », selon MOORE, et il est considéré comme une solution contre les incompréhensions dues aux vagues d'émigration qu'ont vécues les pays européens mais aussi « une solution pour lutter contre l'hypercentralité de l'anglais », au Liban, le plurilinguisme est vécu comme une ouverture aux autres, un moyen d'ascension sociale et professionnelle, une appartenance à un groupe d'élite cultivé et surtout une preuve d'une bonne scolarité.

Le trilinguisme des jeunes libanais leur permet de trouver facilement un travail dans le secteur public et les entreprises privées nationales et étrangères. C'est à la fois un besoin et une chance.

3.1.4. Plurilinguisme et représentations

Gérer l'enseignement/apprentissage des langues s'avère délicat parce qu'il ne dépend pas exclusivement du système scolaire comme les autres matières scientifiques apprises uniquement à l'école. Les langues peuvent être apprises hors de l'école et sont étroitement liées aux représentations sociales concernant leur facilité et leur utilité pour les études supérieures et surtout pour le marché du travail.

Ces représentations animent les débats entre citoyens parce que tout locuteur se sent concerné. On possède chacun un répertoire plus ou moins riche selon ses expériences et les variétés des langues qu'il utilise. La notion de représentation utilisée essentiellement dans le domaine de sociologie essaime rapidement vers d'autres disciplines du champ des sciences humaines telles que la psychologie et la linguistique.

¹⁵⁹ Conseil de L'Europe, 2001, *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*, Unité des Politiques Linguistiques, Strasbourg, p : 104.

¹⁶⁰ BLANCHET P, 2016, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, chapitre 5 écrit par CASTELLOTTI ; V, MOORE ; D, Editions des archives contemporaines, Paris, p : 242.

Pour BYRAM, une représentation sociale est

*« une connaissance spontanée, socialement élaborée et partagée relativement à un objet. Cette notion est souvent rapprochée d'autres comme : stéréotype, cliché ou préjugé »*¹⁶¹.

Si JODELET rejoint BYRAM dans sa définition des représentations, ABRIC y ajoute d'autres dimensions : le sujet, le système social et les liens tissés entre ces deux facteurs, pour lui, c'est

*« un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation, elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social »*¹⁶².

Bien qu'elles ne soient pas fondées scientifiquement ni prouvées statistiquement, les représentations influencent les choix des locuteurs et des décideurs des politiques linguistiques et éducatives, en entraînant normalement des prises de position ; ainsi, elles deviennent un outil de référence pour élaborer les planifications linguistiques et éducatives.

HAFEZ souligne que *« les représentations sont des images mentales, évaluatives, à l'égard des langues et des pratiques langagières. Elles ne sont ni justes, ni fausses, ni définitives »*¹⁶³, ces images jouent un rôle déterminant dans la construction identitaire du locuteur et son appartenance sociale.

Le rôle des représentations dans la construction de l'identité d'un individu est confirmé par CASTELLIOTTI *« elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres »*¹⁶⁴. Les représentations qui concernent les langues portent toujours sur des critères

¹⁶¹ BEACCO & BYRAM, 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p :42.

¹⁶² ABRIC, J.-C., 2003, *L'étude expérimentale des représentations sociales*, dans Jodelet D (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, p :78.

¹⁶³ HAFEZ, S-A., 2006, *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*, Harmattan, Paris, p :36.

¹⁶⁴ CASTELLIOTTI, V., Moore, D., 2000, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Conseil de L'Europe, Strasbourg, p : 21.

d'ordre social et utilitaire, à savoir leur difficulté d'apprentissage, leur beauté, leur utilité et leur valeur éducative. HAFEZ note trois critères d'évaluation des langues :

« la forme des langues (comment il faut parler), le statut des langues (ce qu'il faut parler), et leur fonction identitaire (ce que la communauté parle) »¹⁶⁵.

Le statut des deux premières langues étrangères enseignées au Liban (l'anglais et le français) dépend clairement de ces représentations. En effet, le recul du nombre d'élèves francophones est significatif, le français est jugé difficile à apprendre avec une utilité décroissante dans le marché du travail et les études supérieures, pourtant il est considéré comme une belle langue tenant une culture riche qui favorise les capacités intellectuelles de ses apprenants.

Dans leur étude menée sur le français au Liban, Nicole GUENIER et Katia HADDAD esquissent les diverses représentations négatives et positives du français chez différentes catégories de gens, tout en montrant qu'elles ne sont pas toujours exactes. Si pour certains enquêtés *« le français est une langue de promotion sociale, par le canal culturel plus que technique ou scientifique »¹⁶⁶*, elles affirment que cette image n'est pas exacte parce que *« (cette représentation est) parfois inexacte si l'on pense à l'importance de son rôle dans le développement très poussé dans les sciences médicales au Liban »*.

A noter que les représentations qui sont souvent stables et difficiles à changer avec le temps sont complexes, parce qu'elles relèvent souvent de l'histoire et de la politique, beaucoup de pays rejettent le français parce que c'est la langue du colonisateur et se dirigent vers l'anglais pour des raisons commerciales ou touristiques par exemple... Cependant, si elles sont partagées par les groupes sociaux, elles ne font pas l'unanimité. C'est le cas du français au Liban : si l'anglais a envahi cette ancienne colonisation française, ce pays profondément francophone, beaucoup de libanais s'attachent encore au français et veulent l'apprendre et l'adopter comme langue de communication et de scolarisation malgré l'universalité de l'anglais et la prétendue non utilité du français. Pour GUENIER et HADDAD, les représentations des enquêtés sur le français ont différentes origines :

« Le stéréotype du « français langue de culture » comporte des connotations historiques (le temps du mandat, les grands hommes)

¹⁶⁵HAFEZ, S-A., 2006, *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*, Harmattan, Paris, p :31.

¹⁶⁶GUEUNIER N., & HADDAD K. 1993, *Le français au Liban : cent portraits linguistiques*, In *Langues et développement* dirigée par Robert CHAUDENSON, Didier, Paris, p : 175.

littéraires (les grands écrivains), mais aussi esthétiques, intellectuelles et psychologiques. Le français est « riche », « raffiné », « sophistiqué », « élégant », musical ». Il est « difficile », motif toujours valorisant et jamais péjoratif. Pour certains c'est aussi la langue « de la pensée », « de la réflexion », de « l'esprit critique » mais plus nombreux sont ceux qui y voient une langue favorable à l'expression des émotions et l'intimité personnelle »¹⁶⁷.

L'enseignement/apprentissage des langues en général et du français en particulier au Liban n'a pas encore subi l'influence positive de la réflexion didactique contemporaine qui essaie de modifier les représentations unicistes toujours en vigueur. Notre expérience dans l'enseignement des langues nous montre que les élèves et leurs parents croient encore que l'apprentissage du français exige de longues études avec beaucoup d'efforts et un soutien extrascolaire et que la récompense est disproportionnée vu leur investissement dans l'apprentissage.

Quoi qu'il en soit, nous pouvons dire qu'il s'agit là d'un point ambivalent voire controversé, par exemple dire que le français est une « *langue de salon, langue de la bourgeoisie* » est tantôt péjoratif car opposé à la langue du peuple, tantôt laudatif étant une langue distinguée qui favorise la sélection scolaire.

Ainsi, pour promouvoir le plurilinguisme, il faut tenir compte des représentations sociales de l'enseignement des langues, qui ne sont pas considérées, comme nous l'avons déjà signalé, comme un savoir scolaire mais une compétence humaine. Parce que comment un élève peut-il accepter psychologiquement d'adopter une variété linguistique autre que celle maternelle avec un préjugé dévalorisant ? Cependant, les langues comme compétence humaine ne doivent pas être décontextualisées des phénomènes sociolinguistiques, il convient de les traiter en tant que pratiques liées à des représentations et influencées par l'aspect identitaire.

Travailler sur les représentations des langues et leur apprentissage permet à l'apprenant de déchiqeter ses représentations, c-à-d les déconstruire puis les reconstruire afin d'améliorer l'acquisition d'une langue et contribuer au plurilinguisme. MOORE souligne que les représentations « *influencent largement les procédures et les stratégies que les acteurs sociaux*

¹⁶⁷ GUEUNIER N., & HADDAD K. 1993, *Le français au Liban : cent portraits linguistiques*, In Langues et développement dirigée par Robert CHAUDENSON, Didier, Paris, p : 174.

développent et mettent en œuvre pour apprendre »¹⁶⁸, les représentations sont donc étroitement liées aux attitudes prises par les élèves et à leur motivation d'apprendre, ce qui définit les résultats du processus d'apprentissage.

Dans une étude menée par AUGER et KERVAN sur les liens entre pratiques, représentations et identités, ils concluent que

« les postures des étudiants sont liées à leurs représentations de la langue et aussi à l'idée qu'ils ont eux-mêmes en tant qu'apprenants de cette langue, et elles peuvent dans certains cas, participer d'un affichage identitaire dans la classe »¹⁶⁹.

La question de la posture se fait dans un mouvement presque circulaire, en effet, la posture des étudiants est influencée par celle des enseignants qui véhiculent certaines représentations, celle des enseignants dépend des représentations qu'ils se font eux-mêmes de la manière qu'il faut adopter pour enseigner la langue étrangère.

En 1997, CORNET avait étudié l'influence des représentations des élèves sur ce qu'il appelle la machine à faire du sens. Il souligne que le parcours antérieur et les représentations liées à leurs appartenances culturelles déclenchent cette machine

« Lorsque nous parlons de culture, nous voulons dire machine à faire du sens à ce qui nous arrive, machine à faire du sens qui évolue avec notre histoire personnelle au sein d'une histoire collective. Et si nous parlons de pédagogie interculturelle, nous voulons parler d'une pédagogie qui cherche à faire grandir, à faire apprendre les jeunes, quelle que soit leur machine à faire du sens, aussi différente, dominée, stigmatisée fût-elle ¹⁷⁰ ».

L'ultime objectif d'un travail sur les représentations s'avère donc de vérifier leur rôle dans la facilitation de l'enseignement/apprentissage d'une langue, selon l'expression de Farid MAZI, qui, dans son rapport sur le rôle des représentations dans l'élaboration d'une éducation internationale dans les lycées algériens, souligne que

¹⁶⁸ MOORE, D., 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Crédif-Didier, p :9.

¹⁶⁹ AUGER, N., KERVAN, M., 2010, *Construction identitaire et compétence plurilingue/pluriculturelle : des principes à la mise en œuvre de séquences interdisciplinaires* (projet européen Combat), Tréma, 33-34, p : 34.

¹⁷⁰ BALSIGER, C. & BETRIX KOHLER, D. 2012, *Eveil aux langues et approches plurielles, De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Harmattan, Paris, p :96.

« Le défi majeur que devra lancer une réflexion sur les représentations consiste à étudier en contexte leur rôle dans la facilitation de l'enseignement/apprentissage des langues ainsi que les potentialités des locuteurs à se familiariser avec la culture qu'elles portent. Cela est d'autant plus crédible qu'il existe maintes recherches relatives aux langues et à leur apprentissage qui ciblent au premier chef le rôle positif des représentations développées par les apprenants au sujet des pays où ces langues sont parlées : Zarate (1993), Muller (1998), Matthey (1997), etc¹⁷¹».

Concernant ces recherches, MAZI donne à titre illustratif, l'exemple d'une recherche réalisée en 1995 sous la houlette de l'Unesco, qui utilise la méthode des mots associés pour faire émerger les représentations des enquêtés sur la langue et la culture d'un pays, ces mots associés sont révélateurs et toujours intéressants à interpréter.

Nous avons adopté cette méthode dans notre mémoire de master¹⁷², qui portait sur la compétence interculturelle chez les étudiants de la faculté de tourisme à l'Université Islamique du Liban (IUL). Dans le questionnaire, nous avons demandé aux enquêtés d'écrire ce qu'ils pensent concernant : la famille, la femme, la politique, les relations sociales... en France ; évidemment, leurs réponses révélaient leurs représentations idéalisées voire surréalistes de la France.

Il faut noter que ces représentations, qu'elles soient négatives ou positives, de la langue ne sont pas sans conséquences sur le processus d'apprentissage, elles contribuent à la création d'un certain inconfort au cours de l'apprentissage.

3.1.5. Plurilinguisme et notions de sécurité et insécurité linguistique

Utilisée pour la première fois en 1996 par le sociolinguistique américain William Labov, la notion d'insécurité linguistique est caractérisée par un sentiment d'inconfort ressenti par un locuteur durant un échange verbal surtout si la communication relève du formel ou du contrôlable. Pour DARBELNET : « L'insécurité linguistique, c'est le flottement, l'hésitation entre un mode d'expression et un autre¹⁷³ ». Nous avons expérimenté cette insécurité

¹⁷¹ MAZI, F., 2017, *Éducation internationale et enseignement des langues étrangères dans les lycées algériens*, Synergies Algérie n° 25, Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie p 117.

¹⁷² KRAYKER, J., 2011, *Vers une définition des besoins interculturels de l'enseignement du français de tourisme : l'exemple de la Faculté des Sciences Touristiques à l'Université Islamique*, Mémoire de Master, Université islamique du Liban, p : 86.

¹⁷³ DARBELNET, J., 1970, *Le bilinguisme, Le français en France et hors de France II. Les français*

linguistique avec nos élèves dans nos cours de langues qui, au cycle secondaire, sont essentiellement destinés à l'apprentissage de la littérature française et des techniques de dissertation et de commentaire de textes. Les enseignants de français des deux secteurs sont réputés par leur exigence concernant l'usage du français, ils ne toléraient pas les erreurs, ce qui a créé chez les élèves une peur d'en commettre. Ils étaient habitués à être assujettis dans leurs communications à une certaine norme linguistique précise correspondant à l'usage dominant et imposée par les enseignants, surtout que ces échanges verbaux ou écrits sont notés. A cet égard, LEDEGEN écrit « *l'insécurité linguistique [est] la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime*¹⁷⁴ ». La définition de BLANCHET insiste également sur la notion de norme imposée au locuteur et énonçant les règles du bon usage et de bien parler une langue :

« *C'est la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre ce qu'ils parlent et une langue (ou variété de langue) légitimée socialement parce qu'elle est celle de la classe dominante, parce qu'elle est perçue comme "pure" (supposée sans interférences avec un autre idiome non légitime), ou encore parce qu'elle est perçue comme celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire* ».

Cette norme est souvent défendue et transmise par l'école, elle « *comporte un caractère coercitif et peut perturber le locuteur en induisant chez lui une hésitation quant aux formes qu'il doit utiliser*¹⁷⁵ », selon l'expression de Leila MESSAOUDI.

Pour Françoise LE LIEVRE, le poids de la norme que les élèves se trouvent obligés à respecter en apprenant une langue étrangère « *est particulièrement prégnant* ». Elle reproche à la didactique sa vision unifiante :

régionaux, le français en contact. Actes du colloque sur les ethnies francophones (Nice, 26-30 avril 1968), Nice, Institut d'études et de recherches interethniques et interculturelles, pp. 107-128, disponible sur le site : www.persee.fr/doc/oeide_0549-1533_1970_act_12_1_872. Consulté le 16/06/2020.

¹⁷⁴ LEDEGEN G., 2000, *Le Bon Français. Les étudiants et la norme linguistique*, Paris, Éd. Harmattan, p : 53.

¹⁷⁵ MESSAOUDI L., 2020, *Insécurité linguistique*, Publicationnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics, p: 2. Mis en ligne le 04 mars 2020. Accès : <http://publicationnaire.humanum.fr/notice/insecurite-linguistique/>, consulté le 16/06/2020.

« La vision unifiante de la langue se transfère aux langues ; c'est ainsi que leur apprentissage est le plus souvent envisagé comme devant doter les apprenants d'une compétence parfaite, unique et normée qui se rapprocherait le plus possible d'une compétence native¹⁷⁶ ».

En revanche, en sociolinguistique, la norme n'est plus unique « *il est possible de considérer que ce qui est traditionnellement qualifié de « faute » est sans doute autre chose qu'une simple dérive par rapport à la norme¹⁷⁷* ».

Allant dans le même sens, CALVET distingue les deux notions sécurité et insécurité linguistique comme suit :

« On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. À l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas¹⁷⁸ ».

Il y a donc une sécurité linguistique chez les élèves ayant confiance qu'ils ont un bon usage du français et que leur norme est la bonne, ils ne se sentent pas mis en question.

Les conséquences de cet inconfort linguistique se traduisent par des doutes dans le choix des mots et des formes grammaticales, des balbutiements, des tâtonnements. Mais, la conséquence la plus néfaste s'avère dans le sentiment d'infériorité par rapport aux autres qui parlent « mieux » le français ou parlent « sans faute ». Ce sentiment d'infériorité conduit l'élève au silence pour se protéger et parfois même à créer le désordre dans la classe.

Les notions de sécurité et insécurité linguistique seront étudiées et analysées dans notre questionnaire élaboré dans la deuxième partie de cette recherche.

3.1.6. Plurilinguisme et poids des langues

¹⁷⁶ LE LIEVRE, F., 2011, *A propos des discours irréguliers en anglais : Quels liens entre pratiques représentations et identités ? quelques remarques en sociolinguistiques concernant les étudiants non-spécialistes en première année à l'université*, In Synergies-Europe, N° 6, p : 133.

¹⁷⁷ Idem

¹⁷⁸ CALVET L.-J., 1993, *La Sociolinguistique*, Paris, Presses universitaires de France, p : 47.

Etudier la présence de plusieurs langues dans la société libanaise et dans les autres sociétés nous pousse à nous interroger sur les inégalités qui existent entre elles. L'observation des pratiques langagières des différentes sociétés nous montre qu'elles ne sont pas égales parce que leurs vies dépendent de plusieurs facteurs, il ne s'agit pas d'une supériorité de l'une sur l'autre mais de circonstances contextuelles sociales, ethniques, géographiques... Elles sont différentes du point de vue social : langues dominantes, véhiculaires, officielles, prestigieuses ; du point de vue statistique : elles n'ont pas toutes le même nombre d'utilisateurs ; et du point de vue des représentations que se font les utilisateurs.

Ainsi, cette idée d'inégalités entre langues nous renvoie à la notion du « poids d'une langue », notion expliquée par Ahmad BOUKOUS :

*« La métaphore du « poids » appliquée à la langue est ambivalente dans la mesure où elle induit deux valeurs sémantiques opposées. En effet, dire d'une langue qu'elle a du poids sur le marché ou qu'elle donne du poids à ses utilisateurs signifie qu'elle représente une force sur le plan économique, qu'elle dispense des profits et des privilèges, qu'elle a une valeur positive dans le système de représentation sociale et qu'elle prodigue du prestige social. En revanche, dire d'une langue qu'elle est un poids ou qu'elle constitue un poids pour ses utilisateurs, c'est dire qu'elle est un handicap pour eux, qu'elle leur cause un préjudice, qu'elle leur crée un dommage. Ainsi, dire d'une langue qu'elle a du poids signifie qu'elle occupe une position qui lui permet d'être compétitive sur le marché linguistique, alors que l'expression cette langue ne fait pas le poids signifie qu'elle ne soutient pas la comparaison avec les autres langues ».*¹⁷⁹

Le plurilinguisme au Liban vit les deux valeurs sémantiques opposées soutenues par BOUKOUS. D'une part, et comme nous l'avons déjà mentionné, il assure au Libanais une opportunité de trouver facilement un travail à l'intérieur comme à l'étranger et lui permet une ouverture sur les autres pays. Les auteurs libanais francophones en sont le meilleur exemple, nous pouvons citer à cet égard un exemple tout récent de la francophonie libanaise effervescente : l'auteur libanais Alexandre NAJJAR qui a été récompensé en 2020 par le grand Prix de la Francophonie décerné par l'Académie Française parce que « dans son pays ou à

¹⁷⁹ BOUKOUS, A., 2009, *Poids des langues : De la métaphore au paramétrage : Le cas de l'Amazighe*, in Gasquet-Cyrus M. & Petitjean C. (Dir.), *Le poids des langues : Dynamiques, représentations, contacts, conflits*, Paris, Harmattan, pp. 125-126

l'échelle internationale, il aura contribué de façon éminente au maintien et à l'illustration de la langue française »¹⁸⁰.

D'autre part, il constitue un poids donc une contrainte renforçant l'échec scolaire chez les élèves des régions défavorisées, pour qui le français reste une langue étrangère utilisée seulement dans les salles de classe et dans la plupart des cas mal apprises donc mal comprises.

3.2. Identité et construction identitaire

Dérivé du latin *identitas* qui signifie *idem* : le même, ce terme a connu un long parcours de la philosophie ancienne des Grecs jusqu'à la philosophie contemporaine. Historiquement, la notion d'identité a fait l'objet de débats qui ont donné diverses définitions. D'un point de vue philosophique, ARISTOTE lie l'identité à l'appartenance à une cité, au fait d'être un citoyen, DESCARTES innove en définissant l'identité de l'homme comme substance pensante, HEGEL ajoute l'altérité à l'identité, elle s'affirme dans sa reconnaissance par et pour autrui.

Dans Le Larousse, nous trouvons la définition suivante : « *Caractère permanent et fondamental de quelqu'un, d'un groupe, qui fait son individualité, sa singularité : Personne qui cherche son identité. Identité nationale »¹⁸¹.*

Politiquement, la notion de l'identité est souvent confondue avec la nationalité. Or, elle est loin d'être restreinte à la simple appartenance à une nation. Pour Françoise DEMOUGIN, l'identité est :

« ce qui relève à la fois du rhizome et de la racine ? Rhizome procédant d'une composition d'éléments autres, et racine non pas unique, qui procéderait d'une genèse et d'une filiation, mais racine allant à la rencontre d'autres racines »¹⁸².

Cependant, l'idée d'enracinement ne signifie pas se fermer aux autres, comme l'affirme MAALOUF en répondant à la question souvent posée s'il se sentait plutôt libanais ou plutôt français : « *L'un et l'autre !* »¹⁸³, parce que l'identité n'est pas divisible, elle est construite par les langues, les pays et les expériences qu'on côtoie, il affirme que :

¹⁸⁰ Site consulté le 22/01/2021, [Sorties - Loisirs | L'écrivain libanais Alexandre Najjar Grand Prix de la Francophonie | La Provence](#)

¹⁸¹Le Larousse consulté en ligne le 19/1/2020, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

¹⁸²DEMOUGIN, F., SAUVAGE, J., *Construction identitaire à l'école*, 2010, Tréma, n°33-34 <http://journals.openedition.org/trma2518>. Consulté le 18/1/2020.

¹⁸³MAALOUF A., 1998, *Les identités meurtrières*, Grasset, Paris, p :3.

« Elle ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par plages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre »¹⁸⁴.

L'identité de l'individu est donc à l'origine héritée et transmise parce qu'elle provient tout d'abord biologiquement des parents avant d'être façonnée par le milieu géographique, culturel, social et surtout par l'éducation qu'on reçoit.

3.2.1. Apprentissage des langues et identité

Avec le développement des théories de l'identité, la question du lien entre la langue et l'identité ne cesse de retenir l'intérêt des chercheurs dans le domaine de l'éducation, étant donné que la langue n'est pas seulement un système linguistique à s'approprier mais également une pratique sociale (DEGENAIS, 2008, 301).

Si BYRAM trouve que *« le lien entre l'apprentissage des langues étrangères et l'apparition de nouvelles identités n'a pas été établi, mais il pourrait s'avérer important »¹⁸⁵*, PERREGAUX affirme avec certitude que l'apprentissage des langues enrichit notre identité parce que :

« En s'appropriant des mots nouveaux, la langue enrichit l'environnement de ceux qui la parlent de nouvelles expériences, de nouveaux concepts, d'un environnement alimentaire, artistique, professionnel nouveau »¹⁸⁶.

Ces expériences sont ancrées dans une logique sociale et identitaire construite sur la conception de l'altérité, ce contact avec l'autre enrichit notre trajectoire familiale et sociale. A cet égard, BYRAM affirme que *« les langues sont des symboles d'identité »¹⁸⁷*, autrement dit, le choix de la langue est fortement lié au sentiment d'appartenance à un groupe, en utilisant une langue, les individus montrent leur appartenance à un groupe, en effet, il existe un lien fort entre la langue

¹⁸⁴IBIDEM

¹⁸⁵BYRAM, M., 2006, *Langues et identités, Etudes préliminaire langues de scolarisation*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, www.coe.int , site consulté le 18/01/2020.

¹⁸⁶ PERREGAUX, C., 2006, *Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle*, In, Formation et pratiques d'enseignement en question. Revue des HEP, Université de Genève, N°4, p : 173.

¹⁸⁷BYRAM, M., 2006, *Langues et identités, Etudes préliminaire langues de scolarisation*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, www.coe.int , site consulté le 18/01/2020.

nationale étudiée et l'identité nationale forgée. Cette notion nous renvoie à l'importance du choix de la langue à enseigner à nos enfants dans un pays trilingue comme Le Liban, où l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères est un facteur important dans la construction identitaire des jeunes apprenants.

A cet égard, DAHLET¹⁸⁸ compare l'apprentissage des langues à la formation d'une personnalité il affirme que nous ne décidons pas de notre plurilinguisme, c'est plutôt ce dernier qui nous prend :

« De même qu'on ne décide pas d'avoir telle ou telle personnalité, on n'est pas la source de son plurilinguisme, sans qu'on puisse dire non plus qu'il vient tout fait d'ailleurs ou qu'il est tout à fait en nous sans nous ».

En effet, le choix est fait, principalement par les parents qui sont directement influencés par l'entourage social, cependant, avec l'âge et la progression de sa scolarité, chacun reprend la décision du choix des langues.

Pour Muriel MOLINIE, la mondialisation qui caractérise notre monde exige beaucoup d'échanges internationaux et place le langage et « *les langues au cœur de processus de construction/déconstruction/reconstruction identitaire de sujets en déplacement entre pays, langues et cultures* »¹⁸⁹. Les langues sont donc un moyen d'identification et d'appartenance à un groupe social, dans le cas de la langue enseignée comme matière, l'élève s'identifie comme appartenant à ce groupe social, dans certains cas - surtout si la langue étrangère est introduite au pays à la suite d'un conflit politique ou une colonisation – cette appartenance crée une certaine crainte concernant la perte de l'identité. Même si ces craintes ne sont ni justifiées ni écartées, elles ne peuvent pas être ignorées. Nous reviendrons sur cette idée dans la partie méthodologique avec nos témoignages recueillis auprès des enseignants et élèves des lycées du Sud du Liban.

3.2.2. Identités ou Identité plurielle

¹⁸⁸DAHLET, P., 2016, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Éditions des archives contemporaines, Paris, p :46.

¹⁸⁹MOLINIE, M., 2008, *Variations identitaires en contexte plurilingue*. Dans P. Martinez, D. Moore, V. Spaeth (dir), *Plurilinguismes et enseignement ; Identités en construction*. Collections Actes académiques, Paris Riveneuve éditions, p : 47-60.

Par ailleurs, ce qui caractérise notre société moderne c'est la notion d'identité plurielle ; en effet, la mondialisation, la suppression des frontières entre les pays, l'accroissement des échanges internationaux et la mobilité des jeunes étudiants ont donné à chacun une grande mobilité dont les conséquences sur l'identité ne sont pas toujours positives, GAULEJAC parle de tension entre trois types d'identités dans cette société à mobilité grandissante et libre :

« En conséquence, les tensions augmentent entre l'identité héritée, celle qui nous vient de la naissance et des origines sociales, l'identité acquise, liée fortement à la position socioprofessionnelle, et l'identité espérée, celle à laquelle on aspire pour être reconnu »¹⁹⁰.

Chaque apprenant est donc amené, au cours de son apprentissage d'une langue étrangère, à reconfigurer différents éléments de son identité complexe, à savoir, son héritage transmis par sa famille durant les premières années de socialisation avec ses acquis réalisés pendant sa scolarisation et ses aspirations professionnelles et sociales.

Notre identité est plurielle parce qu'elle provient de différentes sources : nos parents, notre milieu géographique (la loi du sol), notre environnement et surtout notre établissement éducatif. Cette identité est plurielle parce qu'elle dépend souvent du regard de l'autre, comme l'affirme MAALOUF : *« C'est notre regard qui enferme souvent les autres dans leurs plus étroites appartenances, et c'est notre regard qui peut les libérer »*. Il constate également que l'identité *« n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence »¹⁹¹* ».

Ce constat sur une construction en permanence faite de transformations crée ce qu'on appelle une identité plurielle chez les apprenants plurilingues.

Par ailleurs, il suffit d'observer les expériences des écrivains en langue seconde pour comprendre la façon dont les différents répertoires multilingues contribuent à la formation de nouvelles identités. Pour Amine MAALOUF, par exemple, écrire en langue seconde est une utilisation naturelle devenue une évidence par son entourage francophone ; cependant, pour, l'écrivaine américaine Nancy HUSTON (KINGINGER, 2008, 48) écrire en langue française conduit à l'inspiration et la créativité et représente une source d'exotisme illimité ; quant au

¹⁹⁰GAULEJAC, V., 2002, *L'identité*, Vocabulaire de psycho-sociologie, Références et positions, dir : Barus-Michel, J., Enriquez, E, Lévy, A., Erès, Paris, p :177.

¹⁹¹MAALOUF A., 1998, *Les identités meurtrières*, Grasset, Paris, p :33.

romancier grec Vassilis ALEXAKIS¹⁹², la langue seconde a le pouvoir de multiplier la mémoire pour retrouver une jeunesse perdue.

Dans son étude portant sur l'approche philosophique de l'identité, Michel TOZZI¹⁹³ insiste sur le langage comme porteur de toute pensée humaine, la construction identitaire repose sur deux éléments essentiels : *l'altérité* et la *capacité de réflexivité*. L'altérité constitue l'individu dans et par le langage, et la capacité de réflexivité est porteur du langage humain.

3.2.3. Construction identitaire à l'école

Parler de la construction identitaire à l'école, c'est mettre en jeu tout le système éducatif en s'interrogeant sur la manière adoptée par l'école pour construire l'identité de son apprenant. Surtout que celui-ci vit, à l'école, un paradoxe entre le moi solitaire qui existe indépendamment de tout autrui et le nous collectif qui n'existe qu'avec les autres. Rappelons à cet égard les trois dimensions des objectifs attribués à l'école selon DEMOUGIN :

« Construire un sujet pensant et agissant, construire un élève rompu aux codes didactiques en vigueur, construire un être de parole existant dans l'interlocution »¹⁹⁴.

En effet, le rôle premier de l'école est de construire l'être humain, la personne qui sera un citoyen préparé à la vie sociale intelligente et en toute dignité. Cependant, cette socialisation n'est « *que le pâle reflet de l'expérience cruciale et ambiguë de l'altérité qu'est amené à vivre l'élève en même temps qu'il construit son identité* »¹⁹⁵, pour reprendre l'expression de DEMOUGIN qui considère que l'identité est complexe à construire parce que l'enfant doit vivre des expériences dans l'espace de classe avec les autres venant d'autres milieux géographiques, socio-culturels et identitaires tout en gardant sa singularité. Il s'agit alors du rôle que joue l'école dans le développement identitaire et langagier de l'élève comme futur

¹⁹² KINGINGER, C, 2008, *Répertoires : Décentrage et expression identitaire*, In ZARATE, G, LEVY, D & KRAMSH, C, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Archives Contemporaines, Paris, p : 48.

¹⁹³TOZZI, M, 2010, *La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique*, in Tréma, 33-34, p :10.

¹⁹⁴DEMOUGIN, F., SAUVAGE, J, *Construction identitaire à l'école*, 2010, Tréma, n°33-34 <http://journals.openedition.org/trema2518>. Consulté le 18/1/2020, p: 3.

¹⁹⁵Ibidem.

acteur social amené à exister dans une société interculturelle et multilingue, nous nous demandons alors avec Diana Lee SIMON si la mission de l'école n'est pas fondamentalement :

« de doter les élèves d'atouts leur permettant de s'inscrire socialement dans une pluralité complexe et de les préparer à devenir des citoyens responsables, à même d'exercer plus tard une citoyenneté démocratique ? ».¹⁹⁶

3.2.4. Construction identitaire et plurilinguisme

Parler de l'identité, c'est tout d'abord prendre en compte que la formation de toute identité est un processus à long terme qui commence dès la naissance et continue son évolution tout au long de la vie. Si ce processus commence bien avant l'école, il reste étroitement lié au cursus scolaire et surtout aux langues que l'on apprend, parce que le rôle fondamental de l'école est de façonner un élève capable d'apprendre afin de devenir un citoyen. Avant de définir cette notion qui reste complexe et ambiguë pour beaucoup, nous précisons avec Rogers BRUBAKER que le terme identité

*« a tendance à signifier trop (quand on l'entend au sens fort), trop peu (quand on l'entend au sens faible), ou à ne rien signifier du tout (à cause de son ambiguïté intrinsèque) »*¹⁹⁷.

Entre tout le sens que porte le terme et le non-sens, la discussion sur ce qu'est l'identité est ouverte.

Au Liban, pays multilingue, la langue joue un rôle prépondérant dans l'identité libanaise, parce que le choix de la langue de communication, de scolarisation ou d'expression littéraire dépend d'éléments identitaires, à savoir, l'appartenance religieuse, la classe sociale, l'héritage familial...Amine MAALOUF a choisi d'écrire en français, parce que c'est la langue qui lui paraît naturelle vue sa scolarisation, son appartenance à une famille francophone et sa vie en France. Andrée CHEDID, la célèbre écrivaine d'origine syro-libanaise, dont l'identité a été construite loin de son pays, ses parents ayant quitté le Liban pour fuir les conflits

¹⁹⁶ SIMON, D.L., & SANDOZ, M-O., 2008, *Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social*, article consulté en ligne sur le site de CAIRN : www.cairn.info/revue-ela-2008-3-page-265.htm, p :266.

¹⁹⁷ BRUBAKER, R., .2001, *Au-delà de l'identité*, Le Seuil, Actes de la recherche en sciences sociales, n°139, p :66.

communautaires, définit le français comme une partie inhérente de son corps « *cette langue (le français) est ma chair, et je n'éprouve rien par le sentiment ou par le geste, qui ne passe par elle* »¹⁹⁸.

Ce choix du français n'est pas exhaustif, parce qu'au Liban si les écrivains francophones sont nombreux, d'autres ont adopté l'anglais ou l'arabe comme langue de leur production, ce qui montre la diversité de ce pays multilingue et la complexité de son identité multiculturelle.

Le plurilinguisme vu comme une diversité langagière à travers laquelle le locuteur exprime sa singularité et sa personnalité unique est un repère fondamental dans la construction de l'identité d'un individu, il favorise son ouverture sur les autres langues/cultures sans conflit, MAALOUF nous en donne l'exemple en évoquant la relation considérée comme paradoxale entre sa chrétienté et sa langue arabe.

*« Le fait d'être chrétien et d'avoir pour langue maternelle l'arabe, qui est la langue sacrée de l'islam, est l'un des paradoxes fondamentaux qui ont forgé mon identité »*¹⁹⁹.

Nous concluons qu'être plurilingue ne signifie pas avoir une identité fragmentée ou répartie, les différences culturelles et linguistiques entre les langues qu'un individu apprend tout au long de sa vie forment son identité avec plus de souplesse et d'ouverture d'esprit.

3.2.5. Aspect identitaire de la langue

Rappelons avec AUDEMAR « *qu'il n'existe pas de culture « pure », de langue « pure », d'individu « pur*²⁰⁰... et que les individus et les collectivités sociales sont forgés de nombreuses cultures qui se traduisent dans leurs pratiques langagières.

La langue et la culture sont des constituants fondamentaux de l'identité, en parlant une langue et adoptant une culture, on annonce son appartenance à un groupe. Dès lors, chaque individu appartenant à ce groupe, et pour préserver sa langue, manifeste son appartenance identitaire tout en œuvrant à transmettre cette langue pour les générations futures sinon, la langue est menacée de disparition parce que toute langue ou culture a besoin de soutien pour subsister, cette menace installe ce que les sociologues appellent « une insécurité linguistique ».

¹⁹⁸ Bibliothèque Nationale de France, *Disparition de la Romancière et Poète Andrée Chedid (1920-2011)*, Bibliographie (2011).

¹⁹⁹ MAALOUF, A, 1998, *Les identités meurtrières*, Grasset, Paris, p. 24.

²⁰⁰ AUDEMAR, A, 2001, *La biographie langagière Une mise en lumière des pratiques des langues, des savoirs et des identités*, Journal de L'ALPHA 207, disponible sur le site :

https://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja207_p038_audemar.pdf, consulté le 30/04/2020, p : 40.

A cet égard, ABDALLAH-PERTCEILLE note que « *toute différence est perçue comme une menace* »²⁰¹, une menace qui suscite une stratégie de défense face à l'autre, soit par des attitudes agressives, soit en niant la présence de cette altérité. Ces attitudes agressives créent une crise identitaire surtout dans les pays où la langue étrangère a été introduite par la colonisation. Au Liban, par exemple, l'arabe a été promulgué langue officielle du pays mais en laissant aux établissements éducatifs la liberté de choisir entre le français ou l'anglais comme langue seconde, donc, le français qui a existé bien avant la colonisation n'a pas suscité des conflits ethniques comme est le cas dans d'autres pays mais son choix comme langue de scolarisation dépend de facteurs sociaux, politiques et identitaires.

Les francophones libanais reconnaissent leur appartenance à un groupe international ayant comme facteur commun l'emploi du français. Actuellement, l'utilisation du français dans les universités ou le marché de travail est un atout de réussite, il est même considéré comme langue prometteuse de plurilinguisme, parce que les études montrent que presque tous les francophones sont trilingues, ils parlent arabe (langue maternelle), français (langue de scolarisation) et anglais (langue de communication internationale, d'Internet, de commerce, de tourisme ...)

Par ailleurs, Il est difficile de saisir l'étendue exacte de notre identité linguistique et culturelle parce qu'elle est toujours en cours de construction et n'est jamais achevée ; en outre, la langue est un repère fondamental qui permet à chaque individu ou société de s'identifier par rapport à autrui. A ce propos, BRISS évoque la notion de conscience identitaire qui est :

*« un élément principal pour la constitution d'une civilisation et d'un peuple. La relation qui coexiste entre ces deux concepts, la langue et l'identité, est assez ambiguë »*²⁰².

Donc, la langue, la culture et la société influencent fortement l'identité, en effet, il existe une relation triangulaire entre ces trois éléments qui sont les piliers de la formation d'une identité. GRANDGUILLAUME considère que la langue a un rôle crucial plus large que l'identité : « *Le domaine des langues est celui de la vie : l'essentiel est de laisser celles-ci se développer* »²⁰³. Cette affirmation nous renvoie au domaine de la littérature comme espace principal du développement de la mémoire collective libanaise ainsi que de l'identité libanaise.

²⁰¹ ABDALLAH-PERTCEILLE, M., 2000, *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos, p : 62.

²⁰² BRISS, A., 2017, *Enseignement/apprentissage de l'arabe destiné aux enfants nés en France. Enjeux identitaires, sociolinguistiques et didactiques*, Thèse de doctorat, Université d'Angers, p : 51.

²⁰³ GRANDGUILLAUME, Gilbert, 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*.

Dans son étude sur l'identité libanaise dans la mémoire littéraire, Sarah ROCKFORD évoque cette identité libanaise collective comme relevant d'un mythe :

« Le mythe libanais d'une identité collective se manifeste dans la littérature nationale qui demeure l'espace principal où se manifeste leur propre identité »²⁰⁴

Tout en reconnaissant que les Libanais ont un point commun : « leur affinité pour la communication », ce trait de caractère commun les a poussés à produire un héritage littéraire dans le monde entier, ROCKFORD affirme que

« Là où il y a des immigrés libanais, soit en France, en Égypte ou en Amérique, on trouve des revues de presse, des journaux, des œuvres qu'ils ont publiés »²⁰⁵.

Cette volonté de communication est soutenue socialement et politiquement, la société ouverte sur les autres cultures et le régime politique démocratique du Liban qui ne censure ni presse ni maisons d'éditions ont facilité cette production littéraire.

Ainsi, l'identité libanaise dans toute sa complexité émerge de la littérature où les auteurs libanais discutent leur identité nationale fragmentée par les histoires de guerre et de conflits mais aussi de rêves et de cohabitation pacifique entre différentes confessions.

3.3. La biographie langagière : définition et démarches

Empruntée par la didactique des langues à la sociologie et la psychologie, la notion de biographie est issue des domaines thérapeutiques. Elle commence à avoir un effet grandissant à partir des années 1990. Dans ce qui suit, nous allons définir cette notion en explicitant les différences terminologiques qui y sont liées.

3.3.1. Approches biographiques : terminologies et perspectives

Parue il y a quelques décennies en Europe, (entre autres dans les travaux de PINEAU en 1970) la notion d'approche biographique connaît actuellement un intérêt grandissant dans le domaine des sciences humaines et surtout les Sciences de l'Éducation et la Didactique des Langues. Plusieurs désignations foisonnent de cette notion : « histoire de vie » (traduction littérale de *life story*, BERTAUX, 1976), « trajectoire d'apprentissage » (PORQUIER1995), « biographie linguistique » (Van den AVENNE 2004), « parcours de vie », « approche biographique »

²⁰⁴ ROCKFORD, S., 2015, *L'identité libanaise dans la mémoire littéraire de la guerre civile*, thèse de doctorat, Colby College, p : 22.

²⁰⁵ Ibid.

(MOLINIE 2004), « fragments biographiques » et « itinéraires biographiques » (Lambert 2005), « récits autobiographiques » (LUDI 2005), « autobiographie langagière » (PERREGAUX 2002, 2006, 2007).

Apparemment synonymes, ces appellations renferment des différences, THAMIN et SIMON considèrent que certaines terminologies sont insatisfaisantes, elles citent par exemple

« Pour MOLINIE, « récit de vie » et « biographie », comme termes, invitent à adopter un regard critique ou bien à en inventer de nouveaux qui soient plus personnels et liés à la posture individuelle de recherche. Pour Deprez, « récit de vie » et « biographie langagière » renvoient trop au passé et ne réfèrent en effet pas à l'entretien lui-même »²⁰⁶.

Il s'agit donc de récit de vie dès qu'une personne raconte une ou plusieurs séquences de sa vie à une autre personne, mais les récits de vie langagière s'inscrivent dans le récit de vie comme étant une sous-catégorie, selon LUDI :

« Il fait sans doute peu de sens de songer à une caractéristique spéciale "autobiographie linguistique" avec une macrostructure totalement différente. Il s'agirait plutôt d'une sous-catégorie de récits de vie, caractérisés par un inventaire spécifique de thèmes et de figures »²⁰⁷.

Raconter son récit de vie langagière, c'est prendre en compte l'environnement sociale et historique du biographe (nous reprenons ici le terme utilisé par PERRAGAUX pour qualifier les sujets).

Quant à la notion de « histoire de vie », elle est considérée comme étant plus ample, car comme l'entendent PINEAU et LEGRAND, c'est une méthodologie de recherche et de construction de sens à partir d'un processus d'expression, qui trouve essentiellement son usage d'une part, dans la vie courante de tous les jours et, d'autre part, dans la vie culturelle, ils considèrent que cette définition élargit les domaines des écritures du moi triplement :

« Elle l'élargit d'abord, hors de l'espace de la « graphie », en ne s'arrêtant pas aux moyens écrits (biographie, autobiographie, journal, mémoire) mais y intégrant la parole, c'est-à-dire la dimension de la communication orale de la vie. Elle l'ouvre également à d'autres

²⁰⁶ THAMIN, N., SIMON, D-L., 2012, *Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières »*, Université Stendhal, Grenoble 3, p :4, consulté sur le site <https://www.academia.edu>

²⁰⁷ Idem

médias - photo, théâtre, radio, vidéo, ciné télé, Internet, - dont l'utilisation actuelle démultiplie les possibilités naturelles d'expressions. Enfin, le fait de sortir de l'espace à connotation intérieure du moi, elle engage un « être-ensemble »²⁰⁸.

Cette triple dimension de l'écriture de l'histoire de vie favorise la prise en compte de l'intégralité du moi et de sa spécificité par rapport à l'autre, toute histoire de vie est donc spécifique et révélatrice. Il s'agit là de démocratiser ce type d'écrit jadis réservé aux Grands hommes pour améliorer les démarches d'appropriation des langues, pour PINEAU, c'est un projet militant où il importe de :

« donner la parole à ceux qui ne la possèdent pas dans la culture savante : les ouvriers, les vieilles personnes, les analphabètes... tous ceux qui n'ont pas l'usage de l'écriture ; autrement dit, de rendre au peuple ce qui lui appartient²⁰⁹ ».

Un des facteurs fondamentaux de l'histoire de vie c'est qu'elle soit adressée à un tiers sans perspective autobiographique, DELORY-MOMBERGER souligne que

« Contrairement à l'autobiographie, le récit de vie est un récit suscité par une demande extérieure et cette demande est adressée à quelqu'un qui la plupart du temps n'aurait jamais songé à écrire sa propre autobiographie »²¹⁰.

En effet, le genre autobiographique est un genre ample qui englobe toutes les formes de récit de vie dont la biographie langagière.

Du point de vue de la didactique des langues, c'est l'histoire de vie langagière qui nous intéresse, c'est donc la notion de la biographie langagière que nous allons désormais adopter.

Historiquement parlant, l'apparition de la notion d' « histoires de vie », Gaston PINEAU parle de trois périodes : « de 1980 à 2005 : une période d'émergence (les années 80), une période de

²⁰⁸ PINEAU G., LEGRAND, J-L, 2002, *Les histoires de vie, Que sais-je?*, n°2760, PUF, Paris, p : 3.

²⁰⁹ PINEAU, G., 2005, *Les histoires de vie ne formation : genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle*, Scielo ; consulté le 28/02/2020 sur le site http://www.Scielo.br/pff/ep/v32n2/fr_a09v32n2.pdf.

²¹⁰ DELORY-MOMBERGER, C, 2003, *Biographie et éducation, figures de l'individu projet*, Éditions Economica, collection Anthropos, Paris, p : 212.

fondation (les années 90) et enfin une période de développement différenciateur (les années 2000) »²¹¹.

Dans son ouvrage intitulé « *Produire sa vie : autoformation et autobiographie* », il invite à changer les modes d'approches dans l'éducation en introduisant la notion d'autoformation par le biais d'histoires de vie, cet outil qui a émergé d'un domaine hors-enseignement « *Il (ce volume) présente la première utilisation systématique de l'approche autobiographique pour explorer le processus d'autoformation dans la vie quotidienne et ordinaire* »²¹².

Quant à la notion de « trajectoire d'apprentissage », PORQUIER la théorise en 1995, en la définissant par :

*« l'ensemble, la succession et l'imbrication des expériences d'apprentissage linguistique vécues par un individu pendant une période de temps supérieure à celle de l'apprentissage temporaire d'une seule langue dans un seul contexte »*²¹³.

Sans vouloir s'attacher à une analyse des productions, il s'intéresse plutôt au concept de trajectoire en affirmant que

*« L'observation, la reconstruction et éventuellement le suivi des trajectoires d'apprentissage amènent à repérer des continuités et des ruptures, des enchaînements, des poursuites et des reprises dans l'apprentissage d'une, deux ou plusieurs langues à travers des contextes diversifiés et à mettre en évidence l'effet des imbrications et des changements de contexte sur le processus d'apprentissage et les styles d'apprentissages. »*²¹⁴

Cet outil est donc perçu comme une manière d'analyser les trajectoires biographiques des apprenants ayant appris une ou plusieurs langues étrangères.

Parmi toutes ces terminologies, et sous l'influence du Portfolio des Langues, élaboré par le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues, c'est la terminologie de biographie langagière qui s'est imposée. Or, MOLINIE préfère utiliser le terme de « *biographie socio langagière* » pour cerner le côté social de l'apprenant comme acteur social et narrateur de sa

²¹¹ Idem

²¹² Idem

²¹³ PORQUIER, R., 1995, « *Trajectoires d'apprentissage(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours* », Études de linguistique appliquée (ÉLA), n° 98, p : 95.

²¹⁴ Idem

construction identitaire. Dans un entretien avec le Français dans le Monde, en réponse à une interrogation sur sa définition des biographies langagières, elle annonce :

« Le terme biographie langagière promu par le CECRL ne recouvre que très partiellement ce que nous faisons en construisant la classe de langue comme l'espace approprié à cette mise en relation des apprenants à travers leur vécu de la diversité et leur histoire plurilingue²¹⁵. Aujourd'hui je parlerai plutôt de biographie sociolangagière et de recherche sociobiographique pour montrer les intrications entre mise en scène narrative des vies ; création d'une culture du sens dans nos institutions formatives et processus de mobilité/insertion/circulation dans des sociétés elles-mêmes plurielles²¹⁶ ».

Dans cette perspective, il s'agit d'un élargissement de la notion vers des dimensions sociales où l'apprenant n'est plus récepteur du savoir mais vu comme acteur de son expérience socio-langagière et acteur du processus de sa propre construction identitaire.

3.3.2. Biographies langagières : qui ? quoi ? comment ? pourquoi ?²¹⁷

Dans son dictionnaire de la didactique du français langue étrangère, CUQ définit la biographie langagière en utilisant le syntagme « être historique » pour mettre l'accent sur le caractère à la fois historique et dynamique de cette notion, elle est :

« L'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences

²¹⁵ C'est ce que montrait déjà le numéro 39 du FDLM R & A paru en 2006 intitulé : *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, sous la direction de M. Molinié.

²¹⁶ Entretien avec Muriel MOLINIE dans *Le Français dans le monde*, N°405, mai-juin 2015, *Recherche biographique en contexte, Entretien avec plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Riveneuve, Collection Actes Académiques.

²¹⁷ Nous avons choisi comme titre pour cette partie l'intitulé d'un séminaire qui a eu lieu en 2007 et que Natahlie Simon a cité dans son article *Réflexions épistémologiques sur les biographies langagières* dans lequel elle a formulé cette trame de questions pour clarifier la notion de biographie langagière.

*vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun ».*²¹⁸

Ainsi, travailler sur la biographie langagière contribue à mettre en évidence les chemins linguistiques parcourus par l'apprenant. A cette définition, KILANGA ajoute la notion de contexte, il affirme que cette notion repose sur

*« la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistiques et culturels. Parler de la biographie langagière pousse à penser à la vie des langues dans un contexte donné ou à travers la vie d'un individu locuteur de ces langues »*²¹⁹.

Il s'agit de la capacité de l'individu à retracer son propre itinéraire de l'acquisition des langues qui lui donnera la possibilité de voir les influences des différentes langues en contact, pour prendre conscience ensuite de son plurilinguisme.

KILANGA conclut que la biographie langagière est *« un outil d'une didactique du plurilinguisme qui permet de valoriser son identité plurielle et de s'ouvrir à l'altérité en développant son répertoire plurilingue, pluriculturel »*²²⁰. L'idée d'identité plurielle renforce la notion de la singularité de la biographie, comme les histoires de vie, les histoires de vie langagières sont diversifiées et différentes. Le capital langagier qui constitue une preuve des changements des représentations est changeant parce qu'il évolue et se modifie en fonction des besoins de communication et des nécessités sociales.

Christiane PERREGAUX le définit comme répertoire verbal, et le caractérise *« d'unique et propose donc une représentation des langues qui ne constitue pas des entités distinctes et séparées, mais des ensembles de ressources sémiotiques que la personne mobilise de façon très souple en fonction des situations sociales.*²²¹

²¹⁸ CUQ, J-P., 2003, *Dictionnaire de didactique de français langue seconde et étrangère*, CLE International, Paris.

²¹⁹ KILANGA, J., 2006, *Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain*, in *Le français dans le monde, Recherches et applications* n°39. Paris

²²⁰ Idem.

²²¹ PERREGAUX, C., 2006, *Reconnaissance et ouverture plurilingue au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle*, Formation et pratiques d'enseignement en questions, Revue des HEP, N : 4, p : 177.

Ainsi, en relatant ses contacts avec les langues et le progrès de son apprentissage, l'apprenant peut explorer son passé linguistique parsemé de réussites et d'échecs pouvant constituer son présent langagier, il peut s'interroger sur ce qu'il sait déjà dans chaque langue et ce qu'il a encore à apprendre et surtout comment il doit le faire.

Depuis son apparition en 1977 dans l'étude menée par RICHTERICH et CHANCEREL, la biographie langagière est définie comme un outil pédagogique ayant pour objectif de montrer le rapport favorable des apprenants vis-à-vis de leur plurilinguisme et de valoriser leurs compétences plurielles, ils soulignent que :

« Le futur apprenant fera d'abord état d'informations sur sa biographie langagière et il tentera d'estimer ses connaissances préalables de la langue qu'il se propose d'apprendre. Même si cette estimation est vague et subjective, elle n'en est pas moins importante, car elle traduit l'image qu'il se fait de son acquis, image qu'il est nécessaire de connaître parce qu'elle sera présente tout au long de l'apprentissage »²²².

En revanche, si cette estimation préalable est vague pour l'apprenant adulte de langue, elle est presque inexistante pour les lycéens libanais, objet de notre étude pour deux raisons, premièrement, dans leur scolarité ils n'ont pas choisi les langues qu'ils veulent apprendre, elles sont choisies par les parents, deuxièmement, ils n'ont pas été invités à réfléchir sur leurs connaissances préalables de la langue.

Muriel MOLINIE considère que la biographie langagière est un des outils novateurs dans les démarches préconisées en didactique des langues qui repose sur la capacité de chacun à relater son expérience, elle met l'accent sur la relation entre l'expérience vécue par l'apprenant, ses connaissances et l'acquisition des langues en soulignant que

« ce travail biographique permet de développer chez l'apprenant des langues la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être mises en relation les uns avec les autres. Parce qu'elles permettent de penser les langues comme les éléments inter-reliés dans l'histoire, le répertoire culturel et le bouquet plurilingue du sujet, les

²²² RICHTERICH R & CHANCEREL J.-L., 1977, *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère : le recueil d'informations pour prendre en compte les besoins de l'apprenant dans un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes*. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, p : 27.

*biographies langagières contribuent à nourrir la réflexion menée actuellement en didactique, sur le plurilinguisme »*²²³.

En adoptant cette technique, le biographe ayant une attitude réflexive sur sa propre histoire de vie langagière peut préciser les parties qu'il juge significatives de sa trajectoire d'appropriation pour ensuite pouvoir s'auto évaluer. Dès lors, le chercheur peut exploiter les éléments pertinents du vécu de l'apprenant pour extérioriser les implicites qui font blocage à l'apprentissage. La conscientisation du parcours langagier de l'apprenant aide à la valorisation de son identité plurielle et à penser son rapport à l'autre. Ainsi, nous rejoignons Nathalie THAMIN et Diana-Lee SIMON qui évoquent une double exploitation de la biographie langagière en soulignant sa « *dimension heuristique pour le chercheur et pour le sujet lui-même* »²²⁴.

Si elle permet au chercheur de découvrir le parcours langagier de l'apprenant, elle constitue, pour celui-ci un retour réflexif sur son propre processus d'apprentissage de langues et sur sa vie plurilingue. Corrélativement, KILANGA souligne qu'elle permet au chercheur

« de cerner les lieux de processus réflexifs, de saisir certaines traces des influences mutuelles des langues en contact et d'entrevoir certaines manifestations de la conscience plurilingue à travers les pratiques langagières déclarées, qui sont nécessairement passées par le filtre de représentations et attitudes ».²²⁵

Nous remarquons que la notion de conscientisation est un repère sur lequel se repose tout travail biographique, ainsi, presque tous les didacticiens qui ont travaillé sur cet outil pédagogique insistent sur le rôle qu'il joue dans la prise de conscience du plurilinguisme, pour KILANGA

« Toute biographie langagière reposerait donc sur la capacité du locuteur ou de l'apprenant d'une langue à conscientiser les éléments constitutifs de son expérience dans le domaine linguistique et permettrait

²²³ MOLINIE, M., 2006b, *Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles*, Le Français dans le monde, n°39, CLE International, p : 8.

²²⁴ THAMIN, N., SIMON, D-L., 2012, *Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières »*, Université Stendhal, Grenoble 3, p : 5, consulté sur le site <https://www.academia.edu>

²²⁵ KILANGA, J., 2006, *Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain*, Le français dans le monde, n°39, CLE International, p : 126.

dans un milieu plurilingue comme l'Afrique de mettre en lumière la nature des choix linguistiques à opérer »²²⁶.

Muriel MOLINIE partage la conviction d'Edgar MORIN, qui considère que l'expérience vécue par l'apprenant doit être racontée pour qu'elle devienne une expérience :

« (avoir) vécu une expérience ne suffit pas pour que cette expérience devienne de l'expérience. Il faut sans cesse la régénérer et la ré-méditer. Si nous transformons l'expérience en conscience, nous sommes prêts pour un nouveau commencement »²²⁷.

Donner à l'apprenant l'occasion de raconter son expérience langagière c'est l'impliquer non seulement dans la planification de son apprentissage mais aussi dans l'évaluation de ses progrès, parce qu'il peut mentionner ses différentes expériences d'apprentissage en notant ce qu'il sait faire ou ne pas faire dans chacune des langues apprises.

Pour MATALAH, le travail biographique est un outil didactique ayant triple intérêt : explicatif, réflexif et didactique :

« C'est un support de travail sur différents niveaux : en premier lieu, un travail compréhensif du processus d'appropriation des langues, en second lieu, un travail réflexif de conscientisation portant sur les représentations et enfin une visée didactique permettant de mettre en relation ces perspectives socio-discursives »²²⁸.

Aurélie AUDEMAR résume le pourquoi de la biographie langagière par quatre faits, elle peut servir à la fois :

- ☐ *à éclairer son parcours* », il s'agit tout d'abord d'extérioriser les éléments constitutifs de son itinéraire langagier,
- ☐ *« à situer son rapport aux langues »* ensuite s'auto-évaluer par rapport à chacune des langues qu'il apprend,

²²⁶KILANGA, J., 2006, *Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain*, Le français dans le monde, n°39, CLE International, p : 97.

²²⁷MORIN, E, *Autocritique*, Points Essais, 1959, préface de 1991, p. 10, cité dans MOLINIE, M., *Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles*, Le Français dans le monde, n°39, CLE International, p : 9.

²²⁸ MATALAH, A., 2017, *Biographie langagière et intégration sociale des publics adultes migrants en milieu associatifs*, Thèse de doctorat, Université d'Angers, p : 97.

- ☐ « à révéler ses savoirs enfouis », c'est la prise de conscience de ses compétences langagières, ce qu'il sait ou ne sait pas faire dans une langue donnée,
- ☐ *ainsi qu'à situer ses pratiques culturelles à l'échelle de la société*²²⁹», s'intéresser aux pratiques des langues comme porteur de culture et marqueurs d'identités individuelles et collectives..

La biographie langagière a toute sa place dans la formation des jeunes apprenants comme outil leur permettant une certaine prise de pouvoir sur leur devenir parce qu'elle dépasse une conception standardisée de l'apprentissage et des pratiques des langues, elle incite à l'inscrire dans le vrai monde des apprenants. Aussi, offre-t-elle à l'enseignant/formateur un moyen d'accéder aux expériences d'apprentissage des langues étrangères dans le milieu scolaire et dans les formations des adultes dans un but formatif, elle aide à analyser et à comprendre le lien existant entre les situations de communication et les différentes façons d'apprendre les langues.

Par ailleurs, les différentes manières possibles d'exploitation des éléments biographiques nous mènent à parler de « démarches biographiques ».

3.3.3. Des approches aux démarches biographiques

Dans le numéro spécial de *Le français dans le monde* intitulé *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, les auteurs avaient pour but de montrer que l'étroite relation entre les deux termes biographie langagière et plurilinguisme enrichit la réflexion sur la didactique des langues et de « rendre plus lisible encore le terme biographie langagière », qui selon Muriel MOLINIE « englobe aujourd'hui diverses démarches visant à faire valoriser par l'apprenant de langue lui-même son répertoire linguistique dans les contextes plurilingue et multi –culturel où ce répertoire s'est construit et évolue »²³⁰.

Les différentes démarches biographiques adoptées constituent donc l'approche biographique dont le but est de valoriser l'apprentissage des langues et de développer des compétences d'autoévaluation.

²²⁹ AUDEMAR, A., 2001, *La biographie langagière, une mise en lumière des pratiques des langues, des savoirs et des identités*, In Journal de L'Alpha 207, Strasbourg, disponible sur le site www.Lire-et-ecrire.be consulté le 30/04/2020.

²³⁰MOLINIE, M., 2006b, *Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles*, Le Français dans le monde, n°39, CLE International, p : 9.

En revanche, BARONI et BEMPORAD considèrent que l'expression « *démarches biographiques* » est plus appropriée que « *biographie langagière* ». En effet, elle a deux avantages, premièrement le fait d'être moins utilisée donc moins connotée la rend plus souple d'usage et moins spécifique, deuxièmement, contrairement à la biographie langagière qui est pensée par l'apprenant comme un tout, les démarches permettent d'exploiter une partie ou certains éléments du vécu jugés significatifs. Ils définissent le terme de démarches biographiques étroitement comme « *le recueil et l'analyse du vécu de l'apprenant dans son rapport aux langues* »²³¹. Ainsi, ce qui compte, c'est la manière dont le chercheur peut exploiter ces éléments biographiques en classe de langues, ceci inclue toutes les manières possibles d'utiliser des éléments biographiques de manière à favoriser l'appropriation d'une langue. Parce que mentionner les expériences pour les valoriser ne suffit pas pour faciliter le processus d'apprentissage, il est important de les exploiter tout en objectivant les contextes et les stratégies d'apprentissage.

L'idée de retracer son itinéraire d'apprentissage des langues ne restreint pas le type de la production d'une biographie langagière à l'écrit, en effet, on peut relater son expérience sous différentes formes : à savoir, écrit, oral, dessiné, sous forme de forum ou discussion. A cet égard, le GReBL (groupe de recherche sur les biographies langagières de l'Université de Lausanne la définit comme :

*« La mise en discours (monologique ou interactionnelle) par un sujet des différentes expériences d'appropriation des langues étrangères ou secondes, permettant de relever et d'analyser les paramètres subjectifs et sociaux impliqués dans le parcours d'apprentissage de la personne, plus précisément ce qui concerne les circonstances, les motivations et la chronologie de ces appropriations »*²³².

Estelle BERTHELEMY a montré que la biographie langagière recueillie sous forme de graphique a un double intérêt : « *d'une part, elle permet à l'apprenant d'effectuer un travail de conscientisation par le dessin ; d'autre part, le dessin est un support privilégié pour échanger de son processus d'apprentissage par un cursus artistique* ». ²³³

²³¹ BARONI, R., BEMPORAD C., 2011, *Exploitation de la démarche biographique en classe de langue*, A contrario, n°15, p : 117, disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-1-page>

²³² Citation extraite du document du GReBL présent sur le site de l'Ecole de français langue étrangère de l'université de Lausanne, URL, www.unil.ch/file/page53055_fr.html. Site consulté le 1/2/2020.

²³³ BERTHELEMY, E., 2016, *Approches discursives de l'interculturel Les représentations des langues et de l'identité sociolinguistique à travers des biographies langagières graphiques*, Mémoire de master, Université Grenoble Alpes, p : 4.

Rappelons cependant que ce qui compte ce n'est pas le type de production de la biographie langagière mais plutôt sa perspective mettant en valeur le rapport des biographes/autobiographes (nous reprenons ici les termes utilisés par PERRAGAUX pour qualifier les sujets) aux langues apprises. En effet, cette reconstitution de la vie des langues chez un élève en étudiant leur mode d'apprentissage, leur rôle dans sa vie ou sa scolarisation ainsi que ses représentations vis-à-vis de son répertoire langagier a pour objectif de clarifier l'identité sociolinguistique de cet élève, ce qui lui permet de prendre conscience de ses expériences langagières et culturelles, comme l'affirme BARTHELEMY :

« L'identité sociolinguistique des biographes se révèle à mesure qu'ils livrent leur rapport aux langues au sens large (rôle, apprentissage...) et leurs représentations élaborées et réélaborées en fonction de leurs expériences linguistiques. Le choix conscient ou non qu'un locuteur fait d'évoquer ou non une de ses langues, qu'elle ait été apprise dans un contexte familial, scolaire ou professionnel, met en évidence un certain nombre de ses représentations »²³⁴.

Le chercheur peut recueillir ces récits de vie sous forme orale ou écrite en posant une consigne ouverte ou par le biais d'un entretien semi-directif selon le public cible. Dans notre étude, nous avons choisi de recueillir la biographie langagière de notre échantillon (lycéens et enseignants de français des dix lycées de la région de Nabatieh au Liban) sous deux formes : une production écrite lors d'un questionnaire avec une consigne précise mais ouverte et sous forme orale lors d'un entretien semi-directif avec pour consigne :

« Racontez votre histoire de vie langagière en précisant : votre relation avec chacune des langues que vous connaissez, à quel âge vous les avez apprises, comment vous viviez cet apprentissage, votre relation avec l'enseignant de langues » ...²³⁵

Il faut noter que dans notre cas, le public enquêté est presque homogène, ce sont de lycéens ayant à peu près vécu la même scolarité et le même environnement social et identitaire, ceci influencera les résultats concernant notre interrogation sur les différents moments, lieux ou moyens d'appropriation de leur répertoire linguistique. Ainsi, nous nous attardons dans notre travail sur le rapport qu'a chacun d'eux avec les langues étudiées, nous rejoignons à cet égard

²³⁴ Idem.

²³⁵ Nous allons effectuer cette collecte des données dans la deuxième partie de notre étude.

Hakim MENGUELLAT qui affirme que le fait de relater son histoire avec les langues favorise l'émergence d'une conscience sociolinguistique et que

« L'apport des biographies langagières n'est pas seulement informatif pour le chercheur. Car les biographies langagières permettent aussi au sujet enquêté d'avoir un regard critique sur les rapports et les relations qu'il entretient avec les langues qui l'entourent ²³⁶».

Nous confirmons avec THAMIN et SIMON que la biographie langagière est un outil pédagogique à visée heuristique permettant une double exploitation concernant d'une part la conscience plurilingue et d'autre part, les représentations vis-à-vis des langues :

« Dans une perspective de recherche, les biographies langagières se prêtent à une double exploitation puisque si elles constituent un outil heuristique pour le chercheur, elles sont également, pour le sujet lui-même, l'occasion d'un retour réflexif sur sa vie plurilingue et sur son apprentissage des langues. Les biographies langagières permettent au chercheur de cerner les lieux de processus réflexifs, de saisir certaines traces des influences mutuelles des langues en contact²³⁷ ».

Dans sa thèse sur la biographie langagière en milieu associatif, Abla MATALAH précise que le domaine de recherche influence la méthodologie utilisée pour exploiter les éléments du récit de vie

« Selon le domaine, la méthodologie du récit de vie est différemment employée. En effet, s'il s'agit du domaine de sociologie ou encore d'anthropologie, nous allons davantage nous intéresser à la production du « récit » alors que s'il s'agit des domaines en sciences humaines, le curseur est davantage orienté vers les modalités de la production du « récit » que sur l'essence de celui-ci »²³⁸.

²³⁶ MENGUELLAT, H., 2012, *Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues*, in Synergies, n°4, p : 155.

²³⁷ THAMIN, N., SIMON, D-L., 2012, *Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières »*, Université Stendhal, Grenoble 3, consulté sur le site <https://www.academia.edu>

²³⁸ MATALAH A., 2017, *Biographie langagière et intégration sociale des publics adultes migrants en milieu associatifs*, Thèse de doctorat, Université d'Angers, p : 93.

Elle partage avec NOSSIK la conviction que ces récits mettent en relation les trajectoires individuelles et les structures sociales et que « *la fonction des récits de vie est de permettre un recueil d'informations sur le parcours social des enquêtés* »²³⁹.

LUDI, qui préfère remplacer le terme de « biographie langagière » par « biographie linguistique » considère que la démarche biographique s'avère importante dans une classe de langues parce qu'elle représente, pour l'apprenant « *une tentative de comprendre soi-même sa vie et l'expliquer aux autres* »²⁴⁰ et pour le chercheur, un moyen de comprendre comment le biographe perçoit et interprète les opérations d'apprentissage. Elle permet également une décentration, c'est-à-dire une prise de recul par rapport au processus d'apprentissage, ce qui a des effets bénéfiques sur la motivation, comme le note Christiane PERRAGAUX :

« *La construction présente s'appuie dès lors sur un processus d'actualisation des faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire* »²⁴¹.

PERRAGAUX appelle à travailler sur les idées reçues de la langue et de son apprentissage afin d'amener l'apprenant à déconstruire ces représentations puis les reconstruire pour faciliter l'apprentissage de la langue :

« *La formation se nourrit alors de la décentration offerte par l'(auto)biographie, de la déstabilisation issue du sens donné à l'expérience par de nouvelles grilles de lecture (de la résistance aussi des idées reçues), de l'expérience réfléchie, de l'échange. L'expérientiel prend alors un autre statut et un autre sens* »²⁴².

En effet, les idées reçues influencent directement les attitudes donc la motivation qui est considérée comme élément crucial fortement lié à la réussite et l'échec de l'apprentissage d'une langue, donc la démarche biographique est fondamentale pour comprendre comment l'apprenant exprime cet ensemble.

²³⁹ NOSSIK S., 2011, *Les récits de vie comme corpus sociolinguistique : une approche discursive et interactionnelle*, dans *Varia Corpus*, 10, p: 123, Disponible sur <http://corpus.revues.org/2045>, consulté le 09/03/2020.

²⁴⁰LUDI, G., 2005, *L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues*, in *Plurilinguisme et Apprentissages. Mélanges Daniel COSTE, M-A. MOCHET et al. (dir.)*, Lyon, École normale supérieure, p : 147 .

²⁴¹PERRAGAUX, C., 2002, *(Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues*, *Bulletin Vals-Asla*, n° 76, pp. 81-94, p : 84.

²⁴² Idem

Les informations recueillies sur les trajectoires individuelles sont corrélativement liées à la construction identitaire de l'apprenant.

3.3.4. Biographie langagière et construction identitaire

Si pour BYRAM « *les langues sont les symboles des identités* » parce qu'elles marquent notre appartenance à un groupe social, nous nous interrogeons sur le rapport entre la biographie langagière et la construction identitaire. En effet, le fait de raconter son histoire de vie langagière est corrélativement lié à la construction identitaire de l'individu. Parce que la biographie langagière étudie l'acquisition des langues ou langages tout au long de la vie et cette acquisition permet de construire son identité, la construction identitaire est un processus qui se réalise avec les différents apprentissages scolaires et extra-scolaires.

En effet, le contact entre les cultures et les langues est une opportunité pour valoriser son identité plurielle, mais pour saisir cette opportunité, il faut que l'apprenant soit conscient des trajectoires de ce contact des langues en les restituant dans sa biographie langagière, comme l'affirme MOLINIE :

«il faut que celui-ci puisse configurer le sens que ces contacts ont eu pour lui, en les restituant dans la dynamique de son histoire présente, passée et à venir et en les reliant à l'histoire des autres. Vue sous cet angle, l'activité biographique dans la classe de langue développe la capacité du sujet du langage à construire du sens à partir des composantes disparates de sa propre identité linguistique et culturelle, en interaction avec d'autres »²⁴³.

La biographie langagière est un outil privilégié non seulement d'une didactique du plurilinguisme et d'ouverture à l'altérité mais aussi de valorisation identitaire. En reconstituant son parcours de vie langagier, l'apprenant peut afficher son identité qui est en construction permanente. Ainsi, dans son article sur la biographie langagière et la construction du genre, Raphael BARONI souligne que les récits de vie collectés sont comme :

²⁴³ MOLINIE, M., 2006, *Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles*, Le français dans le Monde, n°39, p : 9.

« des sources incontournables permettant de relier la question de la constitution et de la transformation de l'identité avec sa répercussion sur l'investissement dans un apprentissage de FLE ²⁴⁴ ».

Ces sources d'informations sont intéressantes et fiables non seulement parce qu'elles émanent de la personne concernée mais aussi en ce qu'elles aident à cerner les rapports présents entre les transformations et réaménagements identitaires que vit l'apprenant tout au long de sa scolarisation et son appropriation des langues. Aneta PAVLENKO leur donne beaucoup d'importance jusqu'à les considérer comme seuls moyens de détection des régions intimes de l'apprenant, pour elle :

« Il est possible que seuls les récits biographiques soient en mesure de fournir un aperçu de ces régions si privées, si personnelles et si intimes qu'elles sont rarement – voire jamais – prises en considération par l'étude de l'acquisition d'une langue seconde, alors qu'elles sont en même temps le cœur et l'âme du processus de socialisation en langue seconde »²⁴⁵.

Dans leur étude intitulée *Réflexions épistémologiques sur la notion de biographie langagière*, THAMIN et SIMON évoquent les aménagements culturels et linguistiques des sujets confrontés à la mobilité et à la migration, or, ce n'est pas le cas de nos élèves qui sont issus du même environnement socio-culturel et dont la mobilité sera l'étape suivant leurs études universitaires. Mais cet état statique ne les empêche pas d'être sujets de ces aménagements culturels et linguistiques, parce que pendant leur apprentissage des langues étrangères ils sont confrontés à une nouvelle culture qui les pousse à réélaborer leur répertoire linguistique, culturel et surtout identitaire, l'approche biographique

« Constitue alors un outil privilégié pour parvenir à cerner ces aménagements identitaires et tenter de décoder les liens parfois / souvent insaisissables dans le discours, dans les textes et dans les rapports à l'autre »²⁴⁶.

²⁴⁴ BARONI, R., 2008, *Différences et pouvoirs du français* Biographie langagière et construction de genre, Université de Lausanne, disponible sur le site :

https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_F13DFA02D26E.P001/REF , consulté le 10/03/2020.

²⁴⁵ Cité dans BARONI, R ., p: 2.

²⁴⁶ THAMIN, N., SIMON, D-L., 2012, *Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières »*, Université Stendhal, Grenoble 3, p : 24, consulté sur le site <https://www.academia.edu>

En effet, elle permet de s'intéresser aux pratiques des langues comme étant de forts marqueurs identitaires.

Nous pouvons conclure que le lien fort qui existe entre la langue et le sentiment d'appartenance à un groupe social se traduit par le lien discursif entre le fait d'extérioriser sa relation aux langues apprises en racontant son histoire de vie langagière et la conscience de son identité plurielle et plurilingue. Étant donné que l'apprenant est une « *personne globale* », son parcours d'apprentissage se construit « *précisément par sa capacité à intégrer et à relier différentes influences : sociale, culturelle, esthétique, linguistique, éducative*²⁴⁷ ».

Ainsi, raconter son histoire monolingue, bilingue ou plurilingue, c'est découvrir les moments du passé qui ont forgé ceux du présent en distinguant les divers groupes d'appartenance et d'exclusion sociales, linguistiques et culturelles du biographe, ce récit fait émerger les éléments constitutifs du processus d'apprentissage des langues étrangères, ce que AUDEMAR appelle les « *éléments déterminants en alphabétisation : la conscientisation du cheminement identitaire et la reconnaissance de savoirs expérientiels* ». ²⁴⁸

Il s'agit alors d'une identité linguistique cachée (KRUMM, 2008) qu'il faut extérioriser pour pouvoir comprendre le rapport de l'élève aux langues présentes dans son répertoire.

Pour ce fait, KRUMM a eu recours aux « portraits de langues » dont le rôle est de révéler la fonction identitaire des langues dans une étude menée entre 1990 et 1995. L'objectif de cet outil est de permettre aux élèves de représenter fidèlement leur « *monde linguistique* » tout en évitant de classer les langues de leur répertoire en maternelle, seconde ou étrangère : « *Il s'agit beaucoup plus de révéler chez les enfants 'l'identité cachée', les représentations subjectives de leur identité linguistique* ²⁴⁹ ».

L'étude consiste à donner aux élèves des figures²⁵⁰ (CF, Annexe 8, figures 4 et 5), pour dessiner avec des crayons de couleurs les langues qu'ils côtoient en choisissant la partie du corps qui convient à chacune de ces langues. Ainsi, la quantité de couleurs utilisée montre le degré de plurilinguisme de chaque élève.

²⁴⁷MOLINIE, M., 2006, *Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles*, Le français dans le Monde, n°39, p :10.

²⁴⁸ AUDEMAR A., 2001, *La biographie langagière Une mise en lumière des pratiques des langues, des savoirs et des identités*, Journal de L'ALPHA 207, p : 45, disponible sur le site : https://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja207_p038_audemar.pdf

²⁴⁹ KRUMM, H-J, 2008, *Plurilinguisme et subjectivité : Portraits de langues par les langues plurilingues*, In *Précis de plurilinguisme et pluriculturalisme*, sous la direction de Zarate, G, LEVY D et KRAMSH C, 2008, Edicions Archives Contemporaines, Paris, p : 111.

²⁵⁰ SUZUKI, E, 2018, *Portraits de langues des apprenants plurilingues*, IN SUZUKI, E, POTOLIA, A et CAMBRONE-LASNES S, 2018, *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations, Idéologies, politiques, dispositifs*, PUR, Rennes, p :159-166.

Cette expérience a permis aux enquêteurs d'avoir une représentation réaliste des enquêtés : « *Le fait de pouvoir représenter ses propres langues sans avoir à répondre à des questions sur leurs premières, secondes et langues parlées dans leurs familles facilite nettement pour les enfants la représentation de leur rapport aux langues* » ; de montrer la fonction identitaire des langues « *Ce portrait de langues permet de révéler la fonction identitaire des langues et la fonction d'interaction linguistique* » et de comprendre que le fait d'être plurilingue n'est pas lié au degré de maîtrise des langues « *Les enfants sont conscients de dresser ce portrait de langues non pas en fonction de la maîtrise réelle ou de la fréquence d'utilisation des langues, mais à partir de la signification que les langues ont pour eux* ».

KRUMM conclut que « *beaucoup d'enfants apprennent vite que notre société, le jardin d'enfants et l'école, ne valorisent pas le plurilinguisme en règle générale mais qu'ils s'attachent à la maîtrise de la « bonne » langue dont l'emploi est largement obligatoire* »²⁵¹.

Ceci nous mène à affirmer que l'activité biographique dont l'objectif final est de révéler le niveau d'apprentissage de l'apprenant aide le sujet plurilingue dans la construction de son identité plurielle et dans la prise de conscience de son plurilinguisme.

3.3.5. Biographie langagière et plurilinguisme

La biographie langagière est un outil favorisant le plurilinguisme, en effet, elle favorise les histoires et les expériences de chaque individu en ouvrant la porte sur les interrogations des expériences plurielles et interculturelles. L'apprenant est invité à réfléchir sur son passé linguistique ainsi qu'à ses compétences actuelles dans toutes les langues qu'il a connues. Raconter sa réalité subjective et son expérience individuelle dote l'apprenant d'un pouvoir lui permettant de découvrir son bagage langagier et culturel dans les langues qu'il a rencontrées dans sa vie, à ce propos, AUDEMAR souligne que dans ce processus narratif :

« Les autres langues pratiquées par les apprenants et qui fondent leur identité plurielle ne sont pas niées. Elles participent à l'apprentissage du français et sont constitutives des compétences interculturelles et linguistiques qui se construisent dans le groupe »²⁵².

A partir de cette pratique, le plurilinguisme est vécu dans sa complexité et sa réalité sociale, comme l'affirme GLISSANT, dans son entretien avec Le Monde :

²⁵¹IDEM, p : 109.

²⁵² AUDEMAR A., 2001, *La biographie langagière Une mise en lumière des pratiques des langues, des savoirs et des identités*, Journal de L'ALPHA 207, p : 44, disponible sur le site : https://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja207_p038_audemar.pdf., consulté le 05/04/2020.

« Aujourd'hui, il semble que l'intérêt des cultures du monde ne soit plus de se préserver seules. L'intérêt, la question pour les cultures du monde, c'est de savoir comment participer aux mélanges des cultures sans s'y perdre. Comment peut-on concourir au monde sans se dilapider, sans s'évanouir, sans se confondre ? Et la réponse semble : qu'il faut être à la fois soi-même et l'autre et un autre ²⁵³ ».

Favoriser et encourager l'éducation au plurilinguisme s'avère un des objectifs des démarches biographiques, elles constituent pour l'apprenant une occasion de faire un retour réflexif sur sa vie plurilingue, en l'aidant à travailler sur l'ensemble des langues présentes dans son répertoire.

Ainsi, ces pratiques nous aident à comprendre comment change le rapport de l'apprenant aux langues durant sa vie. Dans notre cas, il s'agit d'étudier comment et pourquoi le rapport des élèves libanais aux trois langues (arabe, français et anglais) censées former leur répertoire linguistique se modifie au cours de leur scolarisation.

En observant dans une perspective plus large que notre terrain libanais, nous soulignons qu'un intérêt grandissant pour les biographies langagières se manifeste dans tous les pays de L'Europe avec une perspective claire de promotion du plurilinguisme, le plus important support utilisé pour ce but est le Portfolio Européen des Langues (PEL).

3.3.6. Biographie langagière et portfolio des langues

3.6.6.1. Aperçu historique

En cherchant l'origine de cette notion, nous trouvons qu'elle apparaît comme création récente dans les travaux du Conseil de L'Europe depuis 1977 dans une étude menée par RICHTERICH et CHANCEREL qui soulignent que :

« le futur apprenant fera d'abord état de sa biographie langagière et il tentera d'estimer ses connaissances préalables de la langue qu'il se propose d'apprendre. Même si cette estimation est vague et subjective, elle n'en est pas moins importante, car elle traduit l'image qu'il se fait de son acquis, image qu'il est nécessaire de connaître parce qu'elle sera présente tout au long de son apprentissage²⁵⁴ ».

²⁵³ GLISSANT, E., 2005, Entretien, in Le Monde (cité par Julie CRENN), La belle peinture fait escale à l'Ile Maurice, in Africultures, disponible sur le site:

<http://africultures.com/la-belle-peinture-fait-escale-a-lile-maurice-11925>), consulté le 05/04/2020.

²⁵⁴ RICHTERICH R & CHANCEREL J.-L., 1977, *L'identification des besoins des adultes apprenant*

Il s'agit là d'une autoévaluation des apprenants de leurs propres compétences langagières, en adoptant une posture réflexive sur leurs propres parcours formatifs et linguistiques, afin de les conscientiser et les rendre plus efficaces.

Depuis 1991, le Conseil de l'Europe s'est intéressé à réorganiser le cadre de l'apprentissage/enseignement/évaluation des langues en Europe dans le but de favoriser une culture éducative commune pour toutes les langues utilisées dans cette société vouée au multilinguisme. Cette réorganisation a permis la publication du Cadre Européen Commun des Références pour les Langues (CECRL) qui a offert une grande cohérence dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Puis, en 2001, le Conseil de l'Europe lance le portfolio européen des langues, comme une continuité des démarches antérieures en didactique des langues. S'il s'avère, selon THAMIN et SIMON « *un bon exemple d'exploitation et d'application didactiques et ses qualités sont multiples*²⁵⁵ », parce qu'il « *se veut un instrument puissant pour la promotion du plurilinguisme et valorise une vision non monolingue et non monoculturelle de l'école, du groupe et de l'acteur social*²⁵⁶», il est en même temps le plus important support des biographies langagières.

3.6.6.2. Qu'est-ce qu'un portfolio européen des langues ?

Le portfolio européen des langues (PEL), qui a été mis au point par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe en 2001 est l'outil majeur de la mise en œuvre des orientations du CECRL, il se veut un instrument puissant pour la promotion du plurilinguisme. Il valorise une vision non monolingue et non monoculturelle de l'école et de la société.

Il a trois fonctions principales²⁵⁷ :

- a) **une fonction d'information** : document personnalisé qui accompagne l'apprenant pendant toute sa scolarité pour évaluer ses compétences et décrire ses expériences ;
- b) **une fonction pédagogique** : l'évaluation participative favorise la prise de conscience des critères d'apprentissage et des savoirs ;

une langue étrangère : le recueil d'informations pour prendre en compte les besoins de l'apprenant dans un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, p : 27.

²⁵⁵ THAMIN, N., SIMON, D-L., 2012, *Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières »*, Université Stendhal, Grenoble 3, consulté sur le site : <https://www.academia.edu>, p : 3.

²⁵⁶ Idem.

²⁵⁷ Pour rédiger ce paragraphe, nous nous sommes basée sur le résumé de l'article de Véronique CASTELLOTTI, *Les Portfolios Européens des Langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée*, 2004, In Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°29, Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions, p : 171.

- c) **une fonction éducative** : la valorisation du plurilinguisme et le développement des compétences dans plusieurs langues.

Il contient trois grandes parties communes à toutes les versions :

- i. **le passeport** : donne une vue d'ensemble des capacités de l'apprenant qui lui permet de reconnaître et certifier diverses connaissances, compétences et aptitudes en relation avec les niveaux de compétences du CECRL ;
- ii. **la biographie langagière** : favorise l'implication de l'apprenant dans la planification, l'évaluation et la réflexion de son apprentissage des langues, elle retrace les parcours individuels marqués par les contacts avec les langues, les expériences d'apprentissage et les niveaux de compétences acquis dans ces langues ;
- iii. **le dossier** : contient les travaux et traces du parcours linguistique qui serviront à documenter les acquis mentionnés dans les deux premières parties.

Il est considéré comme un véritable passeport linguistique transnational standardisé à tous les pays d'Europe sans qu'il ne soit figé, il s'adapte aux spécificités de chaque pays et à chaque public. L'exemple qui nous intéresse est le portfolio primaire et collège²⁵⁸ vu le public de notre étude (lycéens adolescents entre 15 et 18 ans), il tient compte des spécificités de l'âge, du contexte d'utilisation ainsi que des termes utilisés tout en gardant la même structure, et le schéma général des concepteurs.

La partie consacrée à la biographie langagière est intitulée **Mes contacts avec plusieurs langues et cultures**, l'apprenant est invité à penser l'histoire de ses contacts avec les langues et cultures dans une dimension sociale et linguistique, ceci est mentionné à la page 5 :

« Tu pourras indiquer les langues que tu parles dans différents lieux, y compris ta langue maternelle : à la maison, à l'école, avec d'autres membres de ta famille, avec tes copains, etc. même si tu penses que tu ne les parles pas très bien ²⁵⁹ ».

Nous y trouvons également, des parties consacrées à la manière d'apprendre une langue en termes de représentations et d'expériences, afin de démonter certaines représentations qui circulent chez les jeunes apprenants sur la meilleure manière d'apprendre une langue, à savoir

²⁵⁸ Cf, exemplaire de la biographie langagière du portfolio des langues Collège, Annexe 11.

²⁵⁹ Portfolio primaire et collège, cité dans CASTELLOTTI, *Les Portfolios Européens des Langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée*, 2004, In Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°29, Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions, p :173.

les exercices de répétitions mécaniques ou les listes de vocabulaire et de conjugaison à retenir par cœur. L'apprenant est donc invité à réfléchir sur les manières qu'il a adoptées pour apprendre une langue, c'est une prise de conscience des savoirs et savoir-faire à mobiliser et de ce qu'il doit faire pour améliorer ses connaissances langagières.

3.6.6.3. Le portfolio au lycée public ?

L'expansion de l'enseignement bilingue ou plurilingue recouvre des réalités variées qui changent selon le pays, parce que les politiques linguistiques qui en résultent dépendent du contexte général, politique, économique et social du pays. Dans une perspective plus étroite, ces réalités changent également selon d'autres critères : les régions d'un même pays, le secteur d'enseignement, le niveau social ...

Au Liban, le portfolio a été expérimenté mais uniquement à l'Institut Français du Liban, dont la politique linguistique et les décisions pédagogiques dépendent directement du Ministère de l'Education Française, donc des Divisions Politiques du Conseil de l'Europe. Nous avons expérimenté cet outil dans les cours de langues que nous animions à l'Institut, après avoir suivi une formation sur la façon de l'exploiter auprès du public adulte. A la fin de chaque session de langues, les portfolios sont remplis par les apprenants avec l'aide de l'enseignant puis cachetés par le conseiller pédagogique de l'Institut. Nous l'avons introduit dans nos cours de langues pendant une année puis il nous a été demandé de l'arrêter pour y faire certaines modifications. En revanche, au secteur public, nous ne l'avons jamais utilisé. Plusieurs facteurs ont joué, d'abord, le portfolio est un document non national, il n'a aucun lien avec le Centre National de Recherche et de Développement du ministère de l'éducation Libanaise, le seul concepteur des manuels scolaires pour les établissements publics ; ensuite, le français appris aux établissements scolaires publics est considéré et vécu comme français langue seconde, les descripteurs qui se trouvent dans l'échelle de l'auto-évaluation ne sont pas clairs pour l'apprenant. Mais, cet outil peut-il être adopté, une fois adapté aux besoins et programmes des élèves du secteur public ? Une piste à exploiter dans la troisième partie de notre recherche.

Conclusion

Au cours de ce chapitre, nous avons mis en évidence les bénéfices que permettrait de gagner un travail sur les biographies langagières sur le plan de la conscientisation du plurilinguisme et par conséquent sur la construction identitaire de l'apprenant. Le plurilinguisme défini par

ABOU comme « *un phénomène proprement humain*²⁶⁰ où il s'agit de l'usage de deux ou plusieurs langues par un groupe ou un individu est un comportement linguistique mais à portée culturelle et à dimensions anthropologiques où des facteurs linguistiques, psychologiques et sociologiques entrent en jeu.

Ce comportement linguistique dépend de l'articulation des dimensions sociales et expérientielles de l'apprenant, d'où la nécessité de la contextualisation des approches biographiques par le biais d'un portfolio adapté à ses besoins, dans une visée éducative à court terme et professionnelle à long terme. Dans notre recherche-action, nous essayons « *de faire de la pratique le point de départ vers la connaissance scientifique du monde social*²⁶¹ », l'expérimentation de la biographie langagière nous permet de découvrir les obstacles d'apprentissage du français. Il s'agit de confronter ce public jeune aux approches biographiques pour établir le lien avec la prise de conscience de leur plurilinguisme et la construction de leur identité plurielle et découvrir les facteurs qui causent leur échec dans une langue qu'ils côtoient pendant de longues années scolaires.

²⁶⁰ABOU, S., 1962, *Le bilinguisme arabe-français au Liban*, Paris, PUG, p :15.

²⁶¹ BERGER, G, 2003, *Recherche-action Epistémologie historique* in Missote P. Mesnier P-M, 2003, *La recherche-action Une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris : L'Harmattan, p :13.

Conclusion

Dans cette première partie, nous avons dressé un aperçu général du contexte libanais, objet de notre étude, nous savons que la présence et le statut des langues étrangères sont fortement liés aux événements historiques qu'a vécus ce pays mais aussi à sa situation géographique. De même, nous avons ciblé la situation linguistique actuelle qui a connu depuis la fin de la guerre civile en 1990 un changement flagrant dont témoigne la baisse du nombre d'élèves francophones au profit de la hausse du nombre d'élèves anglophones. Et parce que la langue et par conséquent l'éducation qu'un individu reçoit lui transmet la culture du pays dont il apprend la langue, les liens entre l'identité libanaise et les représentations des langues étrangères (le français et l'anglais) sont corrélatifs.

Vue l'importance du système éducatif dans l'éducation des langues maternelle et étrangères, nous avons étudié le système éducatif libanais en dressant un bilan des discordances entre le secteur public qui souffre depuis plusieurs décennies de la pénurie d'enseignants compétents et de l'inadaptation du livre national scolaire aux attentes et besoins des élèves et le secteur privé qui se veut hétérogène étant formé de très bonnes écoles appelées écoles d'élites et d'autres moins bonnes avec beaucoup de lacunes.

Dans notre cadre théorique nous avons traité les trois syntagmes de notre étude : le plurilinguisme, la construction identitaire et la biographie langagière en montrant qu'ils sont étroitement corrélés, la biographie langagière est un outil qui favorise la prise de conscience du plurilinguisme, facteur important dans la construction identitaire des élèves des lycées publics du sud du Liban.

Pour résumer, être plurilingue, c'est avoir plusieurs identités qui se croisent et se complètent pour former une entité ; cependant cette identité que tout le monde a, ou devrait avoir ou cherche est selon l'expression de BRUBAKER

«quelque chose que les gens (et les groupes) peuvent avoir sans en être conscients. Dans cette perspective, l'identité est une chose à découvrir et au sujet de laquelle on peut se tromper²⁶² ».

Nous pouvons conclure que la prise de conscience de son identité linguistique et du côté plurilingue de ses compétences est une première étape vers la tolérance linguistique et le développement du plurilinguisme du locuteur/élève, afin de favoriser l'intercompréhension entre les locuteurs. L'éducation au plurilinguisme contribue dans la prise de conscience du

²⁶² BRUBAKER, R., .2001, *Au-delà de l'identité*, Le Seuil, Actes de la recherche en sciences sociales, n°139, p 74

fonctionnement des langues et mène à une motivation croissante et à une curiosité pour les langues aidant le locuteur à vouloir enrichir son répertoire linguistique. Mais la prise de conscience de son plurilinguisme n'est pas automatique, il faut la travailler à l'école par des outils pédagogiques appropriés. La biographie langagière est un des outils qui s'inscrivent dans les recommandations du Cadre Européen Commun de Références pour favoriser l'enseignement des langues en milieu scolaire et qui s'avère bénéfique dans la valorisation des parcours langagiers des élèves.

Passons maintenant à la deuxième partie, où nous allons poser le cadre méthodologique de notre recherche.

Partie II : Cadre méthodologique

Après avoir délimité notre sujet qui s'inscrit dans le domaine de l'apprentissage du plurilinguisme à travers l'approche biographique ainsi que les concepts qui s'y rattachent, nous allons passer à la pratique. Dans cette partie, nous allons étudier le terrain de recherche pour expliciter les divers enjeux qui le composent puis évoquer la ou les méthodologie(s) appropriée(s) pour bien observer la réalité étudiée.

Nous allons démontrer que les démarches biographiques, dont les formes varient entre des supports oraux, écrits ou dessinés, sont interdisciplinaires. En effet, elles ont servi d'outils pour les sciences humaines et sociales comme la sociologie, la psychologie, l'anthropologie... mais aussi en didactique des langues, en sociolinguistique et sciences de l'éducation.

La biographie englobe les notions de récits de vie, biographies et autobiographies langagières, histoires de vie et démarches portfolios, que nous proposons d'intégrer à la liste de documents utilisés par l'élève en essayant de répondre à la question : Que peut apporter de plus à notre public d'enseignants et élèves un portfolio contextualisé ? Que sera sa place dans l'évaluation finale de l'élève ?

Chapitre 4 : Cadre méthodologique et épistémologie de la recherche

Rappelons que toute méthodologie est, selon MUCHIELLI « *la réflexion préalable sur la méthode qu'il convient de mettre au point pour conduire une recherche*²⁶³ ». Pour bien mener notre recherche, nous devons savoir choisir le type de collecte de données qui nous permettrait d'apporter une réponse fiable à notre problématique de départ.

4.1. Du quantitatif au qualitatif

Nous soulignons avec GHIGLIONE qu'une enquête complète n'a pas à choisir entre enquête quantitative ou qualitative mais à les combiner :

« Il est habituel de considérer qu'une enquête complète doit commencer par une phase qualitative, sous la forme d'un ensemble d'entretiens non

²⁶³ MUCHIELLI, A., 2009, *Méthodologie d'une recherche qualitative*, in A. Muchielli (dir), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, Arman-Colin, Belgique, p :143.

directifs ou structurés, suivie d'une phase quantitative, l'application d'un questionnaire à un échantillon permettant une interférence statistique au cours de la première phase et on les complète par des renseignements chiffrés²⁶⁴ ».

En effet, notre objet de recherche est un outil didactique qui n'a pas été encore testé dans notre terrain de recherche, ceci demande un travail d'enquête et d'étude sans avoir à mesurer ni à évaluer un travail déjà fait. À cet égard, nous trouvons intéressante la distinction faite par le philosophe Wilhelm DILTEY entre l'explication et la compréhension. Concrètement, dans les domaines des sciences humaines et sociales :

« Expliquer une chose consiste à en chercher les causes (par corrélations statistiques notamment) tandis que comprendre cette réalité consiste à interroger les raisons des acteurs (herméneutique)²⁶⁵ ».

Parallèlement à cette réflexion, nous citons les deux types de méthodes de données en sciences humaines et sociales : les quantitatives et les qualitatives. Les premières, considérées comme méthodes standard des disciplines scientifiques parce qu'elles fournissent des données provenant des mesures chiffrées et des déductions statistiques en traitant souvent une réalité objective et immuable. Les deuxièmes qui ont pour but de comprendre et d'expliquer un phénomène fournissent des données verbales et une description complète et détaillée du sujet de recherche, elles se concentrent sur des interprétations. Le chercheur étant l'instrument primaire de collecte de données, peut utiliser un large ensemble de techniques de recherche et des méthodes exploratoires tels les entretiens individuels ou collectifs, les groupes de discussion, les récits, l'observation...

Dans notre étude qui relève d'une discipline liée au comportement humain, nous essayons de comprendre la réalité des problèmes que rencontre le processus de l'enseignement/apprentissage du français dans le cycle secondaire du secteur public, en interrogeant les acteurs, c'est-à-dire enseignants, élèves et directeurs des lycées, sur les raisons de la persistance de ces obstacles, malgré le progrès qu'a connu dans d'autres établissements le domaine de la didactique des langues. Nous avons choisi d'utiliser des outils quantitatifs et

²⁶⁴ GHIGLIONE, R, 1987, *Questionner*, In BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONAT, J., TROGNON, A., *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Editions DUNOD, Paris, p : 127.

²⁶⁵ LECOMTE, J., 2015, *Des méthodes de collecte en sciences humaines*, disponible sur le site : www.philomedia.be/des-methodes-de-collecte-en-sciences-humaines-et-sociales. Consulté le 25/03/2020

qualitatifs, en laissant les deux méthodes se compléter dans les points forts de l'une et de l'autre, nous gagnons en pistes générées pour répondre à notre problématique sur le rôle de la biographie langagière dans la prise de conscience du plurilinguisme chez les lycéens libanais ainsi que dans la construction de leur identité.

L'analyse quantitative nous offre des outils dans notre démarche empirique et dans notre analyse des données d'enquête, mais elle s'avère insuffisante à elle-même, c'est pourquoi, nous avons choisi, parmi ses outils, le questionnaire qui, avec des questions ouvertes et semi-ouvertes est utilisé comme un outil de quantification permettant de cartographier l'espace enquêté puis la production de données à affiner ultérieurement.

L'entretien est notre outil qualitatif qui actuellement « *s'inscrit dans une vaste nébuleuse de pratiques plus ou moins proches des critères scientifiques*²⁶⁶ », instrument complémentaire qui permet de cadrer notre enquête. Il nous permettra ensuite d'approfondir notre première exploration et d'accéder à une réflexion plus profonde sur les approches biographiques en milieu scolaire.

C'est un instrument complémentaire, parce que selon l'expression de BLANCHET, l'entretien est un paradoxe « *l'outil est irremplaçable pour accéder à des connaissances dont l'intérêt est sans cesse réaffirmé, mais il reste une méthodologie irrecevable du point de vue de l'idéal scientifique*²⁶⁷ ». Le statut scientifique des données fournies par l'entretien reste indéfini, cependant, ces faiblesses sont compensées par les importants services rendus au chercheur « *si l'on considère la richesse heuristique des productions discursives obtenues par entretien, qui surpasse largement celle de l'archaïque questionnaire*²⁶⁸ ».

4.2. Conditions préalables de l'enquête : Exigences éthiques

Même si nous connaissons bien le terrain dans lequel se déroule l'étude, étant enseignante de langue depuis une dizaine d'années, certaines règles d'éthique s'imposent parce que nous intégrons les lycées en tant qu'enquêtrice qui demande des informations ayant pour vocation d'étudier, d'observer et de tirer des conclusions.

La réglementation libanaise oblige tout chercheur à obtenir une autorisation du ministère de l'éducation, autorisation sans laquelle il n'aura pas le droit d'entrer dans les établissements publics pour réaliser l'enquête, afin de s'assurer que les questionnaires ne contiennent aucune

²⁶⁶ KAUFMANN, J-C., 2016, *L'entretien compréhensif*, Edition Armand Colin, Paris, p : 16.

²⁶⁷ BLANCHET, A., 1995, *Interviewer*, In BLANCHET, A., et al, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Editions Bordas, Paris, p : 85.

²⁶⁸ Ibidem.

question relative à des domaines jugés sensibles pour les élèves telles que la religion et la politique, dans une société multiconfessionnelle complexe où tout passe par le biais de la politique et la religion.

Dans notre étude, nous avons rencontré cet obstacle. En effet, nous voulions savoir le rôle que jouent les appartenances religieuse, sociale et politique dans le choix de la première langue étrangère à étudier, nous avons intégré dans notre questionnaire trois questions relatives à ces domaines. Dans le questionnaire adressé aux élèves, nous avons intégré dans la partie traitant du *Plurilinguisme et construction identitaire* les interrogations suivantes auxquelles l'enquêté répond par VRAI ou FAUX avec la possibilité de donner des commentaires :

- a- *Votre choix de langues (arabe, français ou anglais) est lié à appartenance religieuse.*
- b- *Votre choix de langues (arabe, français ou anglais) est lié à votre appartenance sociale (riche/pauvre/classe moyenne).*
- c- *Actuellement, les musulmans francophones sont plus nombreux que les chrétiens francophones.*

Le questionnaire des enseignants contenait les mêmes interrogations :

- a- *Le choix de langues (arabe, français ou anglais) est lié à leur appartenance religieuse.*
- b- *Votre choix de langues (arabe, français ou anglais) est lié à leur appartenance sociale (riche/pauvre/classe moyenne).*
- c- *Actuellement, les musulmans francophones sont plus nombreux que les chrétiens francophones.*

Nous ne cachons pas notre étonnement quand nous avons eu une réponse défavorable de la part de la DOPS, qui considérait que ces trois interrogations touchent des domaines sensibles pour les élèves, et qu'il valait mieux pour le bon déroulement de la collecte des données supprimer ces trois questions, sous prétexte que la situation politique au Liban est si tendue qu'un tel sujet pourrait provoquer un rejet de la part des élèves ou des directeurs d'écoles. Certes, nous avons respecté la demande du ministère de l'Education. Notons également que d'autres études ont été faites sur ce sujet, citons, à titre d'exemple non d'exclusivité les thèses de Stéphane-Ahmad

HAFEZ²⁶⁹, Sanaa HOTEIT²⁷⁰ et Paulette AYOUB²⁷¹ où cette interrogation sur la relation entre l'apprentissage des langues étrangères et l'appartenance religieuse a été posée aux enquêtés et les résultats sont analysés.

Notre conviction concernant la légitimité de nos interrogations part de la réalité que vit notre terrain de recherche. La société libanaise est une mosaïque bâtie sur une diversité culturelle, sociale, religieuse et économique ; et cette diversité est reconnue par la Constitution et affirmée par la coexistence des Libanais. Cependant, certains changements sur le terrain ont mis fin à des stéréotypes concernant l'apprentissage du français chez les différentes confessions. Ainsi, notre interrogation avait pour objectif de mettre l'accent sur ces changements et corroborer le refus du stéréotype archaïque liant l'apprentissage des langues et particulièrement le français à une confession.

Après avoir supprimé les questions considérées problématiques, nous avons donc obtenu l'autorisation de la part du ministère de l'éducation pour l'accès aux classes dans les 10 lycées de la région de Nabatieh.

Toutefois, nous jugeons indispensable d'obtenir l'accord des enseignants et directeurs que nous allons interviewer, surtout que ces entretiens sont enregistrés. Nous tenons à noter que nous n'avons rencontré aucune réticence concernant notre enquête, le public concerné - enseignants, conseillers pédagogiques et directeurs - a bien accueilli l'idée de l'enquête parce qu'ils considèrent que toute recherche aidant à l'amélioration du niveau du français dans leurs établissements reste la bienvenue. Cependant nous avons préféré respecter le principe de l'anonymisation de l'identité de tous les participants.

4.3. Etude du terrain

Dans le cadre de notre enquête, nous nous sommes interrogée sur le choix de notre terrain ainsi que sur la relation que nous devons établir avec le terrain en question, surtout qu'il nous est familier, il n'est pas un lieu objectif et extérieur à la chercheuse/praticienne que nous sommes, selon PIEROZAK :

²⁶⁹ HAFEZ, S-A., 2006, *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*, l'Harmattan, Paris.

²⁷⁰ HOTEIT, S, 2010, *Enseignement - apprentissage du français au sud du Liban : didactique contextualisée et intégration dans une dynamique culturelle francophone*. Linguistique. Université Rennes 2, Université Européenne de Bretagne.

²⁷¹ AYOUB, P, 2016, *L'enseignement du français oral en contexte plurilingue libanais : étude comparative*, Université de Lyon, Université de Balamand (Tripoli, Liban).

« Les « terrains » ne sont pas des lieux objectifs et extérieurs au chercheur. De même qu'il construit ses données à partir des matériaux bruts qu'il recueille, le chercheur doit construire son terrain, c'est-à-dire prendre un ensemble de décisions : choisir les lieux les plus pertinents au regard de sa problématique, convaincre l'ensemble des acteurs concernés, expliquer le sens de sa présence, obtenir des autorisations quand, comme c'est le cas dans les situations de travail, le chercheur se trouve dans les lieux régis par le droit privé, construire ses observations (quand ? où ? combien de temps ? avec qui ?), décider des méthodes de recueil des données »²⁷².

Le Liban compte huit gouvernâts (ou Mouhafazats) divisés en régions (ou cazas). Notre champ d'étude est la région de Nabatieh²⁷³ qui est le centre administratif du département de Nabatieh.

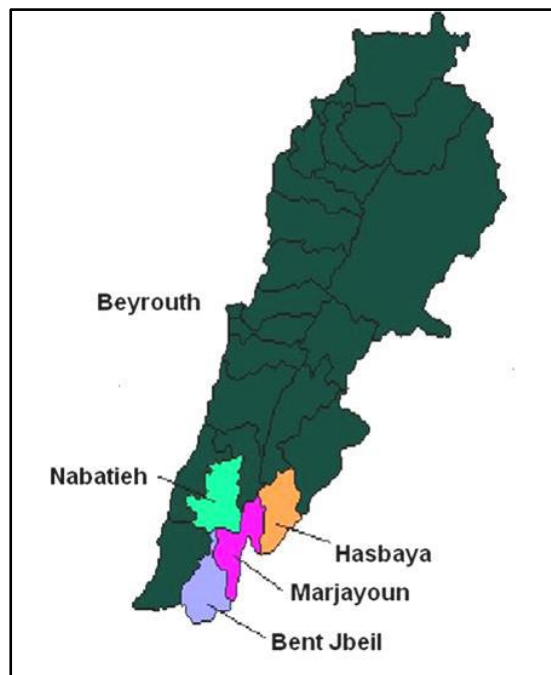


Figure3 : Le département de Nabatieh avec ses 4 régions

Depuis 1975 et jusqu'à 2000, le département a connu des agitations à cause de sa présence sous l'occupation israélienne dont elle a subi directement les effets néfastes sur les plan économique (absence d'offres d'emploi, chômage...), social (exode massif des familles, rupture des relations

²⁷² PIEROZAK, I., 2007. « Prendre internet pour terrain », Glottopol, N° 10, juillet, P :8.

²⁷³ HOTEIT, S., 2010, *Enseignement - apprentissage du français au sud du Liban : didactique contextualisée et intégration dans une dynamique culturelle francophone*. Linguistique. Université Rennes 2 ; Université Européenne de Bretagne, p : 60.

familiales...), financier (conditions financières difficiles, destruction massive des maisons...) et surtout pédagogique (fermeture fréquente des écoles à cause des bombardements, destruction des écoles...). L'État était totalement absent durant cette situation déficitaire, selon l'expression de HOTEIT

« les déficits accumulés durant plusieurs années en termes de développement économique et social sont tels qu'ils ont renforcé le double sentiment de trahison et d'abandon dans l'esprit de la population du Sud ²⁷⁴».

Les écoles publiques étaient les premiers souffrants de cette flagrante absence de l'État, leur niveau d'apprentissage a fortement baissé dans toutes les matières mais surtout pour l'enseignement du français, ce qui a favorisé l'épanouissement des établissements du secteur privé. Contrairement à d'autres régions qui ont bénéficié d'une dizaine d'années de paix (la guerre civile s'étant terminée à Beyrouth en 1990) leur permettant d'améliorer la qualité de leur enseignement du français, l'enseignement du français dans la région de Nabatieh a connu un état de stagnation forcée dont les conséquences sont dévastatrices, il s'agit de :

- Un grand manque des professeurs de français qualifiés pour tous les cycles, certains établissements attribuaient des heures de français à des professeurs d'arabe ou des matières scientifiques ;
- Une forte baisse du niveau de langue dans toutes les écoles de la région ;
- Un éloignement par rapport aux autres régions dû à la peur de se déplacer vers cette région sujette à des agressions permanentes et imprévues.

Cependant, cette situation a changé à partir de l'année 2000 où plusieurs facteurs ont favorisé le terrain pour l'apprentissage du français :

- la sortie de l'armée israélienne en mai 2000 qui a doté la région d'une période de paix favorisant l'enseignement en général, (à noter que cette période de paix a été interrompue par les agressions israéliennes de juillet 2006 qui ont détruit certains établissements scolaires, l'Institut Français était lui aussi gravement touché),
- le retour massif des Libanais francophones d'Afrique, qui a encouragé l'emploi du français et exigé l'ouverture des écoles privées francophones pour répondre

²⁷⁴HOTEIT, S., 2010, *Enseignement - apprentissage du français au sud du Liban : didactique contextualisée et intégration dans une dynamique culturelle francophone*. Linguistique. Université Rennes 2 ; Université Européenne de Bretagne, p : 60.

aux besoins des familles soucieuses de garder un bon niveau de français pour leurs enfants,

- enfin l'ouverture d'une antenne du centre culturel français à Nabatieh (nommé désormais IF) qui assure depuis son ouverture des formations gratuites pour les enseignants et les élèves ...

Dans cette situation de chevauchement entre paix et conflits, le statut du français a connu des périodes fluctuantes où les établissements publics ont essayé d'améliorer la qualité de l'enseignement qu'ils offrent à leur public.

La réforme des programmes du secteur public qui a eu lieu en 1997 et qui est toujours en vigueur jusqu'à présent prétend adopter l'approche communicative en modifiant le rôle de l'élève, désormais il occupe la place centrale dans le processus de son apprentissage tout en devenant un acteur principal. En revanche, après deux décennies de la mise en application de ces programmes, des interrogations s'imposent :

- Quelles sont les compétences communicatives présumées acquises par l'élève après 12 ans d'apprentissage du et en français ?
- En tant qu'acteur principal de son processus d'apprentissage, ce lycéen peut-il être l'auteur de sa propre biographie langagière ?
- Quelles sont les représentations des apprenants et des enseignants de l'apprentissage du français ?
- Quelles sont les représentations des apprenants et des enseignants du plurilinguisme ? En sont-ils conscients ?
- Comment les apprenants et les enseignants perçoivent-ils le rapport entre leur apprentissage des langues et la construction identitaire ?

Nous allons essayer de trouver des réponses à ces interrogations dans cette partie pratique.

Dans la région de Nabatieh, il existe 10 lycées publics, le tableau suivant montre le nombre d'élèves francophones et anglophones inscrits dans chacun d'eux²⁷⁵ :

Tableau 4 : Effectif des élèves anglophones et francophones des dix lycées de Nabatieh

²⁷⁵ Informations disponibles sur le site du Centre National de Recherche et de Développement Pédagogique du Liban (CNRDP), <https://www.crdp.org>. Consulté le 12/03/2021.

Nom du lycée	Nombre de classes		Effectif élèves
	Francophone	Anglophones	
Lycée public AlSabbah-Nabatieh	20	23	1260
Lycée des filles -Kfarroumane	6	7	155
Lycée public de Jibchit	18	15	451
Lycée Rammal Rammal -Doueir	7	10	305
Lycée public de Qsaybi	13	5	356
Lycée public de Mayfadoun	10	7	262
Lycée public de Ansar	11	17	253
Lycée public de Jbeie	5	5	84
Lycée public de Arabsalim	5	8	189
Lycée public de Roumine	6	6	236
Total	91	103	3551

Il faut noter que les dix lycées de notre étude peuvent être considérés comme un champ d'enquête homogène malgré certaines différences. Ils sont homogènes parce que :

- Ils appartiennent tous au secteur public et leurs politiques linguistiques dépendent du ministère de l'Education,
- Les proviseurs sont nommés par le ministère parmi l'équipe enseignante de chaque lycée. Dans la plupart des cas, le choix se fait non seulement selon les compétences de l'enseignant mais par une influence politique, mais cette influence n'affecte pas la politique linguistique du lycée,
- Les enseignants du cycle secondaire sont nommés par le Ministère de l'Education et suivent le même parcours : après l'obtention du master, ils doivent réussir un concours et suivre une année de formation à la faculté de pédagogie de l'Université Libanaise.

Une minorité des équipes enseignantes des lycées publics est contractuelle, des enseignants ayant leur master mais travaillent par contrat à durée déterminée.

- L'homogénéité des élèves réside dans leurs diversités, les lycées accueillent des élèves issus de milieux aisés ou pauvres, des élèves provenant d'écoles privées prestigieuses ou publiques défavorisés. Cette diversité crée dans les lycées une mosaïque culturelle et sociale intéressante.

Malgré ces analogies, certaines différences existent :

- La différence des effectifs est parfois flagrante, en effet, l'effectif du lycée dépend de deux critères essentiels : sa réputation et sa situation géographique. A savoir, le lycée AlSaabah-Nabatieh avec ses 1260 élèves est le plus grand lycée de la région, le plus ancien et le mieux construit, il est réputé par une bonne qualité d'enseignement ; géographiquement, il est au cœur de la ville de Nabatieh. En revanche, le lycée de Jbeie compte un effectif réduit parce qu'il est relativement récent et construit dans un village montagnard à accès délicat surtout en hiver.
- Les conditions sociales ne sont pas les mêmes dans les lycées de la ville et ceux des petits villages. En effet, l'intérêt que les gens portent pour l'enseignement des langues dépend de l'ouverture de leur société sur la vie culturelle et sur l'altérité, une ouverture que garantit pour la ville sa proximité avec les lieux culturels, la diversité de ses citoyens et sa capacité à attirer des événements culturels et artistiques.

Le total des élèves des lycées s'élève à plus de trois milles, ce qui signifie l'impossibilité de passer l'enquête auprès d'eux tous. Nous avons choisi de donner aux enseignants des lycées la liberté de choisir une section de chaque classe de la deuxième et la troisième années. Le seul critère du choix que nous avons imposé était de diversifier l'échantillon, c – à – d choisir des élèves ayant des niveaux hétérogènes en langue, venant de milieux sociaux divers et ayant des résultats scolaires différents. Mais, quel type d'échantillonnage adopter et comment choisir les individus ?

4.3.1. La situation socio-politique de notre terrain d'enquête

Un des paramètres de la réussite d'une enquête est le contexte de son déroulement. Notre enquête s'est déroulée dans un contexte aussi spécifique qu'est la situation politique, sociale et géographique du Liban.

Nous jugeons nécessaire d'évoquer les différents phénomènes qui entrent en jeu dans la problématique discours-contexte. Autrement dit, prendre en compte la situation sociale (le

contexte) de l'enquête qui influence sûrement le discours obtenu, comme l'affirme Alain BLANCHET

« La situation sociale (ou conditions sociales) de l'entretien de recherche est constituée par l'ensemble de caractéristiques économiques, sociales, culturelles, professionnelles, d'âge, de sexe, etc. des interlocuteurs. Il est possible de définir ces caractéristiques comme « externes » à l'entretien, mais elles n'existent en fait que pour autant qu'elles sont prises en compte par les interlocuteurs ²⁷⁶ ».

Dans notre étude, il s'agit de caractéristiques sociales, économiques, culturelles mais surtout politiques qui entrent en jeu.

Il est vrai que le Liban est un pays souvent mouvementé et très influencé par ce qui se passe sur la scène internationale, et que depuis des décennies il vit des combats créés par des conflits nationaux mais aussi internationaux sur sa terre, mais les années 2019 et 2020 étaient marquées par d'importants événements politiques qui ont touché tout le pays sur tous les plans et ont bouleversé son système économique, social, politique mais aussi éducatif.

Le premier événement est le soulèvement populaire qui a commencé le 17 novembre 2019 par des manifestations populaires spontanées contre la classe politique régnante corrompue à la suite d'une augmentation du coût d'une application téléphonique (WhatsApp) utilisée par toutes les classes sociales, toutes générations confondues. Mais, ce soulèvement a aussitôt pris une envergure internationale qui a freiné certains participants qui craignaient une intervention internationale militaire ou politique. Les établissements scolaires et universitaires n'étaient pas épargnés, ils ont été obligatoirement fermés, soit par peur de subir des dégâts matériels ou humains des manifestations, soit parce que les étudiants et enseignants soutenaient ce soulèvement et voulaient y participer. Quant à la durée des fermetures des écoles, elle changeait selon la région, certaines régions ont fermé pendant 3 mois alors que d'autres quelques jours seulement ; tout dépendait de l'appartenance politique des habitants. Dans notre région, la fermeture n'a duré que quelques jours.

Viennent ensuite les sanctions américaines imposées par le président Donald Trump par la loi César en juin 2020. Selon l'Orient-le-Jour, elles forment « *l'une des pierres angulaires de la politique moderne américaine* » pour obliger les sociétés et pays à suivre la politique américaine. En théorie, les personnes sanctionnées modifient leur comportement pour satisfaire les exigences américaines, mais en réalité, c'est le peuple qui se trouve enfermé et puni par des mesures contraignantes pour faire pression et accepter les projets dessinés par les autorités

²⁷⁶ BLANCHET, A., 1995, *Interviewer*, In BLANCHET, A., et al, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Editions Bordas, Paris, p : 91.

américaines pour le Moyen-Orient. Ces mesures ont déstabilisé sérieusement le système monétaire libanais, ont dévalorisé la livre libanaise et diminué le pouvoir d'achats du citoyen libanais entraînant la majorité des fonctionnaires d'Etat vers le seuil de la pauvreté.

Le troisième événement est une catastrophe qui a eu lieu le 4 août 2020, une explosion aux produits chimiques dangereux a ravagé le port de Beyrouth, causant des dégâts graves sur la population entière : des quartiers entiers ont été dévastés, un grand nombre de morts parmi les civils appartenant à toutes les confessions et de toutes les régions ; et surtout une situation politique tendue renforçant la division de la population en deux camps opposés.

Sur le plan sanitaire, la pandémie due au Corona Virus a aggravé la situation. Le virus a commencé à se répandre vers mi-février 2020, les nombres ont commencé à flamber début mars, ce qui a entraîné la fermeture des écoles jusqu'à la fin de l'année scolaire. Les examens officiels ont été annulés et tous les élèves ont eu des attestations de réussite bien qu'effectivement, ils n'ont fait que le quart du programme. La rentrée de l'année 2020 était mieux préparée mais avec des restrictions (division de chaque classe en 2 groupes qui viennent une semaine sur deux, diminution des heures de cours par jour, et de la durée de la période). Cependant, les nombres des cas qui ont flambé après les vacances de Noël ont entraîné la fermeture des établissements scolaires.

Cette situation anarchique n'était pas sans conséquence sur notre enquête. Si nous avons réussi à réaliser notre collecte de données auprès de la population cible, il s'avère important de noter que les enquêtés ont été affectés moralement et psychologiquement par tous ces événements. Comme nous a dit un élève qui n'a pas accepté de répondre au questionnaire « *les gens meurent de faim et vous voulez parler de l'enseignement du français ??? Madame, vous vivez sur une autre planète !!* ». En effet, ces catastrophes qui se sont enchaînées et ont touché le peuple entier ont donné aux apprenants un sentiment profond de désespoir face à un avenir flou, de découragement pour les études et de méfiance envers l'Etat avec toutes ses institutions même éducatives.

4.3.2. La constitution de l'échantillon

Pour effectuer notre étude, nous devons nous servir d'un échantillon qui reflète le plus fidèlement possible l'ensemble de notre population mère constituée de 3000 élèves de la région de Nabatieh. Il est vrai qu'ostensiblement, ils ont des points communs qui rendent l'échantillonnage probabiliste aléatoire représentatif de l'ensemble de la population mère, mais nous savons que chaque élève a un parcours social, scolaire et pédagogique différent des autres le rendant un cas à étudier à part entière. Toutefois, la constitution de notre échantillon a été

affectée par des événements imprévus qui ont limité notre étude : il s'agit de la pandémie due à la Covid 19 qui, ayant commencé en mars 2019 et s'est étendue jusqu'en 2022, a entraîné la fermeture des écoles pendant deux années scolaires. S'ajoute à cette situation sanitaire une crise économique et politique qui a provoqué la dévalorisation de la monnaie libanaise et l'augmentation des prix des produits, la pénurie en électricité et essence... tout cela a rendu très difficile l'enseignement en présentiel et en distanciel.

4.3.2.1. Notre échantillon aléatoire

Par conséquence de ces imprévus, nous étions obligée de réduire le nombre d'élèves et enseignants enquêtés. Si « *Echantillonner, c'est choisir une partie d'une population pour représenter l'ensemble de la population* »²⁷⁷ nous notons que dans une étude quantitative (comme le questionnaire), la taille de l'échantillon ne dépend pas de la taille de la population mère, parce que le nombre de questionnaires que nous allons prendre en considération est plutôt un nombre absolu qu'un pourcentage ; dans ce cas : « *la meilleure stratégie d'échantillonnage est la sélection aléatoire d'individus* »²⁷⁸, tout d'abord parce que cette stratégie permet au chercheur d'éviter l'auto - sélection et parce qu'il est probable de trouver des représentants de chaque sorte dans l'échantillon. Cette méthode d'échantillonnage dite également « probabiliste » est établie par une procédure de tirage aléatoire statistique. « *Malgré le hasard, la représentativité de l'échantillon aléatoire est assurée par les lois statistiques de la probabilité* »²⁷⁹

Commençons par notre échantillon d'enseignants à enquêter. Dans les dix lycées de Nabatieh, il y a 38 enseignants de français qui remplissent des fonctions selon les besoins des lycées en matière d'enseignement. A savoir, les 20 heures d'enseignement exigées pour chaque enseignant peuvent être partagées entre enseignement de français, gestion de la bibliothèque, tâches administratives ou surveillance... Concernant l'échantillon, nous avons fait un échantillonnage aléatoire de dix enseignants, à titre d'un enseignant par lycée. Et pour ne pas

²⁷⁷ Cours de statistique inférentielle à l'université de Grenoble, informations disponibles sur le site <https://d1n7iqsz6ob2ad.cloudfront.net/document/pdf/53340ca9cc>. Consulté le 15/03/2021.

²⁷⁸ Informations disponibles sur le site [Echantillonnage en méthodes quantitatives — EduTech Wiki \(unige.ch\)](#), consulté le 15/03/2021.

²⁷⁹ Informations disponibles sur le site [Échantillonnage : tout ce que vous devez savoir pour vos recherches ! \(scribbr.fr\)](#), consulté le 15/03/2021.

créer chez les enseignants un sentiment de contrainte imposée face au questionnaire, nous avons laissé aux directeurs et à l'équipe enseignante de choisir.

Concernant l'échantillon des élèves, nous avons choisi d'adopter dans cette collecte quantitative de données un échantillonnage représentatif aléatoire, à savoir deux ou trois classes seulement par lycée. Défini comme « *la méthode d'échantillonnage la plus facile à appliquer et la plus couramment utilisée*²⁸⁰, l'échantillonnage aléatoire simple n'exige pas de données additionnelles dans la base de sondage. Tous les individus constituant l'ensemble de la population mère ont la même chance d'être choisis. C'est pourquoi nous avons eu recours aux registres administratifs relatifs à chaque lycée et nous avons établi une liste des classes de chaque lycée avec le nombre d'élèves dans chacune. Certes, notre objectif était de cerner les classes qui puissent avoir des disponibilités pour remplir le questionnaire.

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons fait passer le questionnaire dans les classes de premières (dans les deux filières scientifique et littéraire) et de terminales (dans les quatre filières : Sciences Générales, Sciences de la Vie, Sociologie & Economie, Lettres & Humanités). Avec les classes de seconde, c'est un entretien semi-directif qui a eu lieu.

Dans le tableau suivant, nous avons noté trois informations essentielles pour délimiter le nombre exact de questionnaires réalisés et fiables à analyser : le nombre de classes concernées par le questionnaire de chaque lycée, le nombre d'élèves ayant rempli le questionnaire et le nombre de questionnaires fiables pour l'analyse.

Tableau 5 : Le nombre de questionnaires réalisés/fiables				
Nom du lycée	Nombres de classes	Classes participantes	Elèves participants	Questionnaires fiables
Lycée AlSabbah-Nabatieh	20	4	49	49
Lycée des filles -Kfarroumane	6	1	14	10
Lycée de Jibchit	8	4	39	35
Lycée Rammal Rammal -Doueir	7	2	19	15
Lycée public de Qsaybi	13	6	72	71

²⁸⁰ Informations du site Statistique Canada, [Les statistiques : le pouvoir des données! Collecte de données \(statcan.gc.ca\)](https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/24-621-x/2019001/article/00001-eng.htm), consulté le 13/02/2021.

Lycée public de Mayfadoun	10	3	35	30
Lycée public de Ansar	11	3	22	20
Lycée public de Jbeie	5	2	18	10
Lycée public de Arabsalim	5	0	0	0
Lycée public de Roumine	6	0	0	0
Total	91	24	268	240

Sur les 500 questionnaires que nous avons distribués dans les 10 lycées, nous avons récupéré 268 questionnaires remplis dont 240 étaient fiables.

Notre échantillon s'élève donc à 240 élèves, notons aussi que la participation des élèves des lycées est aléatoire, il ne s'agit pas d'une réticence de la part des enquêtés mais de l'impossibilité de faire passer les enquêtes dans les classes souhaitées faute de temps. Les lycées à grand nombre de participants sont ceux où nous avons pu entrer et solliciter des disponibilités pour notre enquête.

Quant à l'échantillon des élèves qui participent à l'entretien semi-directif, il était plus difficile à former. En effet, les recherches qualitatives ont une approche compréhensive et descriptive et fonctionnent habituellement avec des petits échantillons de personnes nichées dans leur contexte et étudiées en profondeur parce que leur objectif est d'obtenir des données de qualité sans aucune importance pour la quantité. Elles permettent d'analyser et de comprendre des phénomènes, des comportements et des faits :

« Les échantillons qualitatifs tendent à être orientés, plutôt que pris au hasard (...). Les échantillons en analyse qualitative ne sont habituellement pas entièrement pré-spécifiés mais peuvent évoluer lorsque l'on a débuté le travail de recherche »²⁸¹.

Nous avons essayé de choisir avec les enseignants des lycées un échantillon orienté des élèves selon le guide de l'entretien que nous avons préétabli et montré aux enseignants. A noter que notre guide d'entretien est formé de deux points essentiels : la relation de l'élève avec les langues apprises durant sa scolarisation et la narration de sa biographie langagière.

²⁸¹ Echantillonnage en méthodes qualitatives, 2016, *EduTech Wiki*, disponibles sur le site [Echantillonnage en méthodes qualitatives — EduTech Wiki \(unige.ch\)](http://unige.ch/Echantillonnage_en_méthodes_qualitatives) Consulté le 16/03/2021.

Pour répertorier notre choix, nous avons adopté la classification des stratégies d'échantillonnage faite par MILES et HBERMAN²⁸² et nous avons choisi les cas intenses (*qui complète l'étude quantitative avec une étude en profondeur*) et les cas extrêmes et déviants (*qui teste les frontières des explications et cherche de nouvelles aventures*). Ce choix est justifié par notre volonté d'écouter les cas des élèves qui ont une histoire de vie langagière intense à raconter pour enrichir notre répertoire et élargir nos frontières d'aventures pour essayer d'y remédier par la biographie langagière.

Hormis l'obstacle dû aux disponibilités des élèves choisis, nous n'avons rencontré aucune réticence. Certains élèves appréhendaient le fait d'être interviewés par un inconnu, cependant cette appréhension n'a pas empêché la réalisation des entretiens.

Le tableau suivant présente notre échantillon qui est formé de trente élèves choisis dans six lycées :

	<i>Nombre d'élèves</i>	<i>Moyen d'entretien</i>	<i>Sexe</i>	<i>Durée</i>
<i>Lycée de Qsaybé</i>	<i>10</i>	<i>Présentiel</i>	<i>5 G / 5 F</i>	<i>20 min/E</i>
<i>Lycée de Mayfadoun</i>	<i>4</i>	<i>Présentiel</i>	<i>1 G / 3 F</i>	<i>20 min/E</i>
<i>Lycée de Jibchit</i>	<i>4</i>	<i>Watsapp</i>	<i>2 G / 2 F</i>	<i>10 min/E</i>
<i>Lycée AlSabbah</i>	<i>5</i>	<i>Watsapp</i>	<i>2 G / 3 F</i>	<i>10 min/E</i>
<i>Lycée de Kfarroumane</i>	<i>5</i>	<i>Watsapp</i>	<i>5 F</i>	<i>10 min/E</i>
<i>Lycée de Ansar</i>	<i>2</i>	<i>Watsapp</i>	<i>1 G / 1 F</i>	<i>10 min/E</i>

Pour récapituler, nous avons un échantillon de 240 élèves pour le questionnaire et 30 élèves pour l'entretien.

4.3.2.2. Le public enquêté

²⁸² MILES, M., & HUBERMAN, M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA : Sage. Cité dans *Balises de méthodologie pour la recherche en sciences sociales* SCHNEIDER ,D., TECFA, Université de Genève, p :17.

La liberté de l'enseignement assurée par la Constitution a favorisé la présence d'établissements scolaires multiples et diversifiés à l'image de la société libanaise. Cette situation a laissé aux parents une grande possibilité de choix pour l'éducation de leurs enfants, entre les différentes catégories d'écoles privées payantes ou semi-payantes et les écoles publiques gratuites, mais ce choix est cadré par plusieurs facteurs, à savoir, l'appartenance communautaire, le coût de la scolarité, la qualité de l'enseignement, le milieu socio-économique des parents et surtout la langue à apprendre.

Les chiffres donnés par le CNRPD montrent que 60 % des élèves sont scolarisés dans le secteur privé. Mais ces chiffres sont inversés pour l'enseignement secondaire, en 2018, 62 % des lycéens appartiennent au secteur public. Ceci est dû à la bonne qualité d'enseignement qu'assure le secteur public secondaire. Le pluralisme du milieu socio-économique de la société libanaise est clairement détecté au cycle secondaire, qui accueille un public venu de tous types d'écoles, il suffit d'observer la provenance des élèves de la première année secondaire pour percevoir ce pluralisme, ils constituent une mosaïque hétérogène parfois très contradictoire : milieux sociaux aisés ou pauvres, écoles ayant un bon niveau langagier et culturel contre d'autres ayant un niveau langagier et culturel insuffisant...

Nous avons choisi de faire notre étude dans la région de Nabatieh, région où nous avons fait nos études et enseigné pendant une vingtaine d'années, notre public sera les élèves, les enseignants de langue des dix lycées qui s'y trouvent ainsi que les conseillers pédagogiques de la DOPS (la direction de l'orientation et de la pédagogie scolaire) de cette région.

4.3.2.3. Profils des élèves enquêtés

Pour avoir une plus large représentation des élèves enquêtés, nous avons choisi de combiner l'entretien semi-directif (un outil de la recherche qualitative) au questionnaire (outil de la recherche quantitative).

A. PROFIL DES ELEVES ENQUETES PAR QUESTIONNAIRE

Notre public sera constitué des élèves de la deuxième et de la troisième année secondaire (pour les questionnaires), quant aux élèves de la première année, nous leur avons réservé les entretiens semi-directifs parce que cette classe a la particularité d'être un point de transmission entre le cycle complémentaire et le secondaire, une année de passage délicat entre deux étapes différentes de l'adolescence.

Ils ont entre 16 et 18 ans, tous arabophones, ayant appris le français dès la maternelle comme langue de scolarisation, avec un niveau divergent, variant entre bas et très bien selon le type

d'écoles dont vient chacun des élèves. La provenance est un élément crucial qui nous intéresse dans notre étude parce que la qualité de l'école est corrélative avec la qualité du français acquis par ses écoliers, mais aussi de leurs représentations de la ou des langue(s) dans laquelle (lesquelles) ils sont invités à écrire leur biographie langagière tout en exprimant leur rapport avec une certaine conscience du plurilinguisme.

Arrivés en classe de seconde, ils ont déjà été scolarisés pendant 12 ans en français. Le tableau ci-dessous dresse l'itinéraire de l'enseignement général et le nombre de périodes attribuées par semaine à l'enseignement du français.

Tableau 6 : Itinéraire de l'Enseignement Général et du nombre de périodes de français par semaine			
Enseignement secondaire (16-18 ans)			
<i>Lettres et Humanités</i> (5 périodes)	<i>Sciences de la vie</i> (2 périodes)	<i>Sciences générales</i> (2 périodes)	<i>Sociologie&Economie</i> (4 périodes)
<i>Deuxième année Littéraire</i> (6 périodes)		<i>Deuxième année Scientifique</i> (2 périodes)	
<i>Seconde (Tronc commun)</i> (5 périodes)			
Education de base (6 – 15 ans)			
Cycle moyen (12 – 15 ans)			
<i>EB 9 (Brevet) : 6 périodes</i>			
<i>EB 8 : 6 périodes</i>			
<i>EB 7 : 6 périodes</i>			
Cycle primaire (7 – 9 ans)			
<i>EB6 : 6 périodes</i>			
<i>EB5 : 6 périodes</i>			
<i>EB4: 6 périodes</i>			
<i>EB3 : 7 périodes</i>			
<i>EB2 : 7 périodes</i>			
<i>EB1: 7 périodes</i>			
Le préscolaire (la maternelle) 3 – 6 ans			

Au français étudié comme matière de scolarisation, s'ajoute l'enseignement en français, c.-à-d. l'enseignement des matières scientifiques dont le choix de la langue d'enseignement ne fait pas l'unanimité dans les établissements scolaires. Autrement dit, la politique linguistique adoptée depuis longtemps par le Ministère de l'Education laisse aux écoles la liberté de choisir

la langue d'enseignement des matières scientifiques, cette liberté a donné lieu à 2 cas de figure pour l'enseignement des matières scientifiques :

- des établissements privés ou publics commencent cet enseignement en langue étrangère depuis le premier cycle ayant pour but de familiariser l'élève avec la langue étrangère et de répandre son apprentissage à plusieurs périodes dans la journée,
- d'autres qui donnent ces matières en langue maternelle (arabe) jusqu'à la fin du cycle primaire, puis en langue étrangère à partir du cycle moyen, ce choix a deux objectifs : renforcer le niveau de la langue arabe chez les élèves et favoriser leur apprentissage de la matière scientifique en éliminant tout blocage de la compréhension dû aux difficultés linguistiques.

Nous tenons à citer ces deux cas parce que le choix de la langue d'enseignement influence directement la relation des apprenants avec la langue étrangère.

Notre corpus (annexe 2) contient 240 questionnaires remplis en arabe et ou en français que nous allons analyser dans la dernière partie de cette étude.

B. PROFIL DES ELEVES ENQUETES PAR ENTRETIEN

Les enquêtés par entretien semi-directif sont les élèves de la première année secondaire.

Nous avons choisi de passer par l'oral avec cette tranche d'élèves pour plusieurs raisons : la délicatesse de cet âge de transmission, les conditions de scolarisation difficile vécues par ces élèves et la démotivation qui en résulte, enfin la volonté que nous ont montré les responsables des lycées de ne pas vouloir perturber cette classe avec la passation d'un questionnaire. Ainsi, les enquêtés par entretien sont choisis sur la base du volontariat, nous avons passé l'entretien avec les élèves qui ont désiré le faire.

En effet, cette classe a la particularité d'être un point de transmission entre le cycle complémentaire et le secondaire, une année de passage délicat entre deux étapes différentes de l'adolescence. Nos enquêtés âgés entre 15 et 16 ans ont la particularité d'avoir eu ces deux dernières années une scolarisation exceptionnelle :

- Tout d'abord, pour l'année scolaire 2019/2020, ils n'ont étudié que la moitié du programme voire le quart dans certaines régions du Liban à cause du soulèvement populaire qui a eu lieu en novembre 2019 et qui a fermé les écoles pendant une période qui s'étend entre trois semaines (dans la région de Nabatieh) et trois mois (dans les autres régions).

- Ensuite, la pandémie de Covid19 qui s'est répandue à partir du mois de mars 2020 a fermé les écoles et a exigé l'annulation des épreuves officielles. La rentrée de l'année scolaire 2020/2021 était turbulée, l'enseignement chevauchait entre présentiel et distanciel et les écoles ont fermé en janvier 2021. Ce qui fait effectivement trois mois de scolarisation. Tous les élèves sont passés en classe de seconde sans la prise en compte des notes des contrôles continus, leur niveau dans toutes les matières était faible par rapport aux élèves des années précédentes.

Bien que la fiabilité de ces épreuves officielles soient mises en question par beaucoup d'enseignants, elles restent pour la plupart des élèves et des parents un gage de réussite et une épreuve à préparer.

L'annulation des examens officiels, les problèmes politiques et la situation sanitaire préoccupante ont affecté le processus d'apprentissage des élèves et ont contribué à une démotivation apparente dans leur comportement scolaire.

4.3.2.4. Profils des enseignants enquêtés

Le recrutement des enseignants du cycle secondaire a connu des changements qui riment avec l'évolution dans la politique éducative voulue par le Ministère de l'Education. En effet, jusqu'en 1979, pour devenir enseignant dans un lycée public au Liban, le candidat devait être titulaire du CAPES, (Le Certificat d'Aptitude Pédagogique pour l'Enseignement Secondaire), délivré exclusivement par la Faculté de Pédagogie et de Didactique de l'Université Libanaise. Mais, en 1996 conformément avec le lancement de la réforme des programmes, le Ministère a décidé de nommer les candidats diplômés en « littérature française » ayant réussi le concours de recrutement et passé une année de formation à la faculté de pédagogie.

Les enseignants du cycle secondaire, privé et public, sont deux catégories : titulaires (c à d cadres) ou contractuels (c à d vacataires). La première catégorie des enseignants est la plus présente dans les lycées publics, le ministère de l'éducation exige 3 étapes pour nommer les enseignants : l'obtention d'un master²⁸³ en « Littérature française » (ou Anglaise selon la matière enseignée), réussir au concours de recrutement organisé par le Conseil de la Fonction Publique, puis passer une année de formation pédagogique à la faculté de pédagogie de l'Université Libanaise. Ayant rempli ces 3 conditions, nous pouvons supposer qu'un enseignant

²⁸³ Avec la mise en place dans toutes les universités libanaises publiques et privées du régime LMD, le candidat est obligé d'avoir son master pour avoir la possibilité de passer le concours.

est bien formé pour animer une classe de langue et favoriser l'apprentissage des langues pour ses élèves.

Le statut des vacataires est tout à fait différent, leurs contrats annuels rendent leur statut temporaire et précaire ; ils se trouvent parfois en marge de l'équipe pédagogique et n'ont pas le droit de bénéficier des formations assurées par le ministère de l'éducation. Ils exercent souvent dans les établissements privés mais gardent un contrat avec leur public, en attendant de se présenter au concours de recrutement lorsque le Ministère propose des offres de postes.

Notre corpus se compose de 10 questionnaires (Annexe 6), adressés seulement aux enseignants titulaires vu qu'ils ont en moyen entre 4 et 5 classes à enseigner pour remplir leurs 20 heures de travail de classe hebdomadaire, leur expérience est plus large par rapport aux contractuels. Quelques-uns parmi eux enseignent également dans des établissements privés, ils sont âgés entre 32 et 62 ans, avec plus de dix ans d'expérience professionnelle ; la plupart des enseignants ont commencé leur carrière professionnelle comme enseignant du cycle primaire ou complémentaire avant d'être nommé au cycle secondaire. 70% des enseignants de français au cycle secondaire dans la région de Nabatieh sont des femmes, dans notre échantillon, nous avons un seul enseignant contre 9 enseignantes. 60% des enseignants ont une maîtrise en Littérature Française et 40% ont un master en Didactique des Langues.

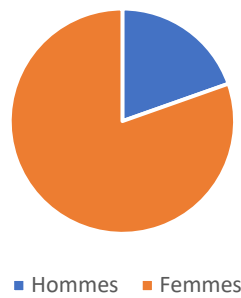
Sur le plan national, le pourcentage de la présence des hommes dans le secteur d'enseignement (hormis l'enseignement supérieur) est très faible, selon HOYEK, ils occupent seulement 29%²⁸⁴ du secteur d'enseignement, en fait, les femmes sont attirées par ce secteur pour des raisons familiales et sociales : les horaires de travail hebdomadaires sont relativement courtes par rapport aux autres fonctionnaires, ce qui facilite la conciliation du temps professionnel et familial pour les femmes mariées (à noter qu'au Liban, une journée scolaire commence à 8 heures et se termine à 14h30), les jours de congés et vacances sont compatibles avec ceux des enfants...

Selon le CNRDP, 80% des enseignants sont du sexe féminin, dont 69% sont mariés²⁸⁵

²⁸⁴ EL HOYEK, S., 2004, *Représentations à la formation continue : Cas des enseignants de français du Liban*, Thèse de doctorat dirigée par Bourdoncle R., Université de Lille 3, p. 350.

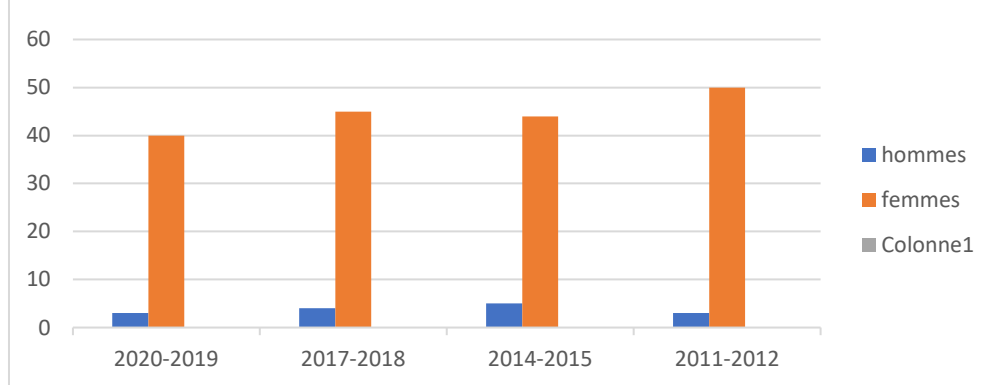
²⁸⁵ Informations disponibles dans le rapport annuel élaboré par le CNRDP pour l'année scolaire 2019/2020 sur le site www.crdp.org. Consulté le 30/03/2021, p :42.

Graphique 3: Répartition des enseignants selon le sexe



Quant à l’enseignement des langues étrangères et particulièrement du français, le taux de présence des femmes qui varie entre 90% et 97% rend l’enseignement des langues une spécialité entièrement féminine. D’ailleurs, la féminisation du français n’est pas récente et relève des stéréotypes fondés d’une part, sur la beauté de la langue et son caractère romantique et poétique et de l’autre côté sur l’assiduité de la femme et son caractère doux et romantique favorable aux études littéraires. Certes, il s’agit là de préjugés que nous avons longtemps entendus et que nous ne corroborons pas.

Graphique 4: Répartition des étudiants de littérature française à l'Université libanaise selon leur sexe



Nous avons récapitulé dans le tableau ci-dessous les informations concernant l’âge, le sexe, le niveau de diplômes, la langue utilisée et le statut des enseignants enquêtés, et pour respecter l’anonymat des enquêtés qui n’ont pas désiré dire leur nom, nous avons mis des lettres pour leur donner une référence.

Tableau 7 : Informations concernant les enseignants enquêtés

Age et sexe	Diplôme obtenu	Langue utilisée	Tâches

Amal	F / 40 ans	Licence d'enseignement en langue française	Français	Enseignement / titulaire
Prof I	F / 50 ans	Licence en langue et littérature françaises	Français	Enseignement / titulaire
Prof A	F / 30 ans	Master en langue et littérature françaises	Français	Enseignement/ contractuel
Hiba	F / 33 ans	Master en lettres françaises	Français	Enseignement/ contractuel
Habiba	F / 45 ans	CAPES	Français	Enseignement et surveillance
Rana	F / 47 ans	Master recherche en Science du langage	Français	Enseignement /coordination
Nahil	F / 38 ans	Master en Didactique des langues	Français	Enseignement
Ali	H / 60 ans	CAPES en Littérature française	Français	Enseignement/ Coordination
Raya	F / 46 ans	Master en sciences de l'éducation	Français/ anglais	Enseignement/ Coordination
Hiba H	F / 37 ans	Master en Littérature française	Français	Enseignement

Notons également que la formation suivie par les enseignants des lycées publics ainsi que leur réputation leur donnent la chance de travailler parallèlement au secteur privé. Le règlement interne des employés donne à l'enseignant le droit à une vacation dans n'importe quel établissement privé ou public pour un nombre limité d'heures par semaine. Il en résulte que 70% des enseignants du cycle secondaire travaillent dans d'autres établissements privés.

4.3.2.5. Profil des directeurs enquêtés

Comme nous l'avons déjà mentionné, les établissements scolaires publics sont rattachés complètement au ministère de l'éducation, qui est le seul centre de prise de décisions dans tout ce qui concerne le fonctionnement des écoles et lycées publics, à savoir, le choix des enseignants, la distribution des classes et sections aux enseignants, le manuel scolaire de toutes les matières, la nomination du directeur... Cependant, ces établissements jouissent d'une grande liberté dans le choix de leur politique éducative. Le directeur du lycée est nommé par la direction générale de l'enseignement secondaire, selon des critères d'ancienneté, d'expériences, de personnalité. Cependant, comme est le cas pour tout le secteur public au

Liban, la nomination des directeurs suit les influences politiques et sociales relatives à chaque région. Jusqu'à présent, le directeur nommé ne suit aucune formation spécifique, malgré la création d'un nouveau diplôme pour la formation des directeurs de lycées à la faculté de Pédagogie à l'Université Libanaise.

Les compétences du directeur sont donc la pierre d'achoppement pour le niveau et la réputation du lycée. Selon sa perception du processus de l'enseignement, il favorise ou non l'introduction de nouveaux outils et matériels didactiques dans les cours.

Voulant obtenir des informations concernant l'enseignement du français en général et plus particulièrement la possibilité d'adopter l'approche biographique dans les cours de langues, nous avons choisi de faire un entretien avec les directeurs de deux lycées, nous avons essayé de respecter le critère de la diversité dans notre choix, surtout que nous connaissons personnellement la plupart d'entre eux, les entretiens sont transcrits (**Annexe 3**) :

- ☐ **Le lycée public de Qsaybé** : ce choix nous paraissait évident, nous y enseignons le français depuis 15 ans, nous connaissons la situation socio-éducative des habitants du village.
- ☐ **Le lycée public Al Sabbah** : c'est le plus grand lycée de la région avec un bâtiment neuf et moderne, vu le grand nombre d'élèves qui veulent s'y inscrire, la direction impose des conditions : soit être originaire de la ville de Nabatieh, soit avoir une mention très bien au brevet, ceci pour garder la belle réputation et les bons résultats aux examens de baccalauréat.

Le tableau suivant dresse les informations professionnelles des directeurs des lycées de la région de Nabatieh, qui semblent importantes pour cerner les différentes facettes de notre terrain d'étude :

Tableau 8 : Informations concernant les directeurs des lycées de Nabatieh

	Age /sexe	Diplôme obtenu	Années d'expérience	Langues connues
Lycée public de Jbeie	54 ans/ F	Master en Histoire	25 ans	Arabe/ Français
Lycée public de Mayfadoun	60 ans/ F	Licence en lettres françaises	35 ans	Arabe / français
Lycée public de Jibchit	48 ans / H	Master en Sciences économiques	25 ans	Arabe / français
Lycée public de Qsaybi	45 ans / H	Master Sciences économiques	15 ans	Arabe / Français
Lycée public AlSabbah-nabatieh	50 ans / H	Maitrise en biologie	20 ans	Arabe / français / Anglais
Lycée des filles -Kfarroumane	50 ans / F	Maitrise en biologie	18 ans	Arabe / français
Lycée Rammal Rammal -Doueir	55 ans / F	Master en Mathématiques	23 ans	Arabe / Français
Lycée public de Ansar	50 ans / H	Licence en maths	20 ans	Arabe / français

Lycée public de Arabsalim	46 ans / F	Licence en Histoire	18 ans	Arabe/français
Lycée public de Roumine	48 ans / F	Master en sociologie	19 ans	Arabe/français

4.3.2.6. Profil des coordinateurs et conseillers pédagogiques

Le Centre national de Recherche et de Développement Pédagogique (CNRDP) accorde une grande importance au travail de coordination et de formation continue des enseignants. Ainsi, la coordination entre les enseignants de chaque matière est obligatoire, le coordinateur est toujours choisi par le directeur du lycée selon les critères d'expériences et surtout de compétences scientifiques et communicationnelles. Dans son emploi de temps figurent 2 ou 3 heures de coordination par semaine selon le nombre d'élèves et de classes du lycée.

Cependant, la situation sur le terrain n'est pas toujours à la hauteur des obligations des décideurs. Dans les lycées publics, comme dans tout le secteur public au Liban, le travail des fonctionnaires n'est pas suffisamment inspecté pour garantir sa perfection. Ainsi, l'implication des enseignants est-elle difficilement contrôlée. C'est pourquoi, la coordination au sein des lycées dépend de plusieurs éléments : les scrupules de l'enseignant, la personnalité du coordinateur et de la relation qu'il entretient avec ses collègues, la disponibilité de l'enseignant, la direction du lycée... sur le terrain donc, il existe des lycées où la coordination ne remplit pas son rôle. Après avoir contacté les directeurs des lycées, nous avons pu interviewer deux coordinateurs des lycées.

	Age et sexe	Années d'expériences	Diplôme
Raya	45 ans/ F	26 ans : 10 ans dans une école privée, 16 ans au secteur public. Coordinatrice depuis 2015. Enseignante dans une école professionnelle depuis 20 ans.	Master en Sciences du langage
Mirna	42 ans / F	20 ans : enseignante au cycle complémentaire pendant 10 ans, puis cycle secondaire depuis 10 ans.	Master en Littérature française

Concernant la formation continue des enseignants, elle est assurée par les formations organisées par le CNRDP mais aussi par le travail des conseillers pédagogiques de la Direction de l'orientation primaire et secondaire (DOPS) qui font des visites trimestrielles au lycée, assistent aux cours et contrôlent les épreuves faites par les enseignants pour assurer un processus

d'enseignement équitable dans tous les lycées. Comme son nom l'indique, son principal rôle est d'assurer le suivi des établissements et des enseignants, surtout ceux qui rencontrent des difficultés, ce suivi est réalisé par des conseillers pédagogiques recrutés sur la base d'une licence disciplinaire et des 10 ans d'expérience. Ils doivent rencontrer et assister les enseignants dans la gestion du temps, la planification des enseignements, la mise en œuvre d'activités nouvelles, l'amélioration des pratiques quotidiennes, la remédiation des lacunes et l'orientation vers des formations au besoin, la discussion des épreuves programmées... bref, il s'agit de répondre à toute demande d'aide formulée par l'enseignant ou le directeur de l'école²⁸⁶.

La DOPS a 6 centres rattachés à celui de Beyrouth où se retrouvent les conseillers de toutes les disciplines, un conseiller par discipline.

Nous avons essayé de rencontrer le conseiller pédagogique dans le centre régional de la DOPS à Nabatieh, mais la situation sanitaire causée par la pandémie de Covid 19 empêchait toute rencontre, nous avons fait l'entretien par un appel vidéo via WhatsApp.

Vu l'importance de leurs rôles dans l'apprentissage, nous avons fait un entretien individuel avec le coordinateur de la DOPS de la région de Nabatieh, l'entretien est enregistré et transcrit (**Annexe 1**).

4.4. Posture de l'enquêtrice

Après avoir présenté les caractéristiques de notre terrain d'investigation composé de dix lycées publics et le profil des participants : élèves, directeurs, coordinateurs, conseillers pédagogiques et enseignants de français, nous jugeons important de recenser notre carrière professionnelle qui constitue le grand stimulant et l'origine de ce projet de recherche.

Nous avons commencé notre carrière d'enseignante de français en 1995 et nous avons enseigné toutes les classes de tous les cycles. D'abord, après une année de formation dans l'école Normale nous avons enseigné le cycle primaire dans une école publique de la région de Nabatieh, puis le cycle complémentaire. Une fois la licence obtenue, et après avoir réussi le concours réalisé par le Conseil de Fonction Civile qui recrute les enseignants du cycle secondaire, nous avons été nommée cadre de l'enseignement secondaire où parallèlement nous avons enseigné le FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) dans un lycée professionnel. Après avoir obtenu le master, nous avons commencé notre expérience d'enseignement supérieur, nous avons enseigné le français à l'université Libanaise (seule université publique au Liban) et

²⁸⁶ Informations disponibles dans le compte rendu du Séminaire IFADEM-LIBAN Beyrouth, du 18 au 20 avril 2012 (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres), disponibles sur le site [201204_Seminaire IFADEM-Liban CR-v3](#), consulté le 05/07/2021.

l'Université Islamique du Liban (une université privée).

L'expérience la plus enrichissante dans notre carrière était l'enseignement à l'Institut Français du Liban (IFL) où nous animions des cours de FLE pour adultes, les formations que nous avons suivies nous ont ouvert de nouveaux horizons en nous dotant des méthodologies novatrices dans l'enseignement des langues étrangères en général et du français plus particulièrement. Par simple comparaison, nous avons constaté que l'enseignement du français dans le secteur public stagne dans l'ancienneté : le cours de langue privilégie l'écrit au détriment de l'oral, les règles de grammaire, les listes de vocabulaire, les textes littéraires prennent toute la place pour permettre la réalisation de l'ultime objectif commun à tous les élèves, professeurs et parents : réussir les épreuves officielles du brevet et du baccalauréat.

Les établissements publics sont souvent synonymes de milieux défavorisés. Notons que ce qui marque les esprits dans ces écoles publiques, c'est la qualité des élèves qui, malgré leurs difficultés linguistiques, ont une remarquable ambition d'apprendre, une persévérance d'étudier qui aboutissent en fin de parcours secondaire à de grands taux de réussite avec de bonnes mentions dans les examens officiels où les lycées publics concurrencent les lycées privés les plus réputés et les plus chers du Liban.

Cette diversité de lieux de travail et cette différence de milieux sociaux et de types de publics ont enrichi notre parcours professionnel et ont été le premier élément déclencheur de notre étude.

La présente recherche émane d'une question personnelle sur l'influence de l'entourage social et de la pédagogie adoptée sur les représentations des apprenants sur la langue et la culture qu'elle véhicule, le rôle de l'apprentissage des langues étrangères dans la construction de leur identité.

Dans notre enquête, nous avons essayé de comprendre le fonctionnement de la pratique biographique comme étant une pratique sociale, selon l'affirmation de THAMIN et SIMON :

« Enfin, la pratique biographique (récits de vie, biographies langagières, entretiens biographiques...) constitue une pratique sociale. Le travail du chercheur vise la compréhension en profondeur de son fonctionnement, de ses dynamiques internes et des processus sociaux à l'œuvre, à travers l'analyse des différentes expériences reconstruites et racontées (Bertaux 1997) et une série de témoignage sur l'expérience

*d'un même objet social*²⁸⁷ ».

Il s'agit toutefois de savoir quelle posture adopter pour mener cette enquête, parce que comme le soulignent MUCHIELLI et PAILLE la posture de l'enquêteur influe sur la suite de la recherche, à savoir la collecte des données et les analyses :

« Tout analyste détient une posture et celle-ci ne va pas manquer de jouer dans la sélection des données du corpus qui s'avéreront pertinentes pour et donc dans le travail de transposition thématique de ces données »²⁸⁸.

En effet, le recueil des observables est fait avec deux positionnements distincts : l'enseignante qui cherche à développer les compétences des élèves qui se trouvent en face d'elle, et la chercheuse qui tente de trouver des remédiations aux lacunes. Ainsi, le statut de praticienne a eu un double avantage : d'une part, permettre d'avoir une immersion totale dans ce terrain afin d'établir le bilan des besoins des apprenants et les objectifs des enseignants, d'autre part, instaurer une relation de confiance nécessaire pour effectuer les entretiens et questionnaires avec les élèves et enseignants.

Ce qui nous a permis d'être à la fois impliquée tout en restant en dehors de l'action. A cet égard, nous rejoignons MUCCHIELLI qui distingue la posture du chercheur en sciences humaines et celle du chercheur des autres sciences :

« À l'inverse des sciences naturelles, où l'instrument est extérieur au chercheur (que l'on pense à un oscilloscope ou à un densimètre...), dans les sciences humaines l'instrument ne lui est pas extérieur plus, avec les méthodes de recueil, le chercheur est immergé dans la recherche, et la distance « objective » à l'objet n'existe pas. Cette implication n'est pas sans avoir des interactions avec la recherche »²⁸⁹.

Notons également que notre recherche est caractérisée par un attachement affectif au secteur public et une volonté de remédiations aux lacunes dans l'apprentissage des langues qui forment un obstacle devant des élèves qui ont tout le potentiel de réussir une bonne carrière professionnelle.

²⁸⁷ THAMIN, N., SIMON, D-L., 2012, *Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières »*, Université Stendhal, Grenoble 3, consulté sur le site <https://www.academia.edu>. P : 5.

²⁸⁸ MUCHIELLI, A., & PAILLE, P., 2008, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Edition Armand Colin, Paris, p : 168.

²⁸⁹ MUCCHIELLI A, 1995, *Psychologie de la communication*, Presses Universitaires de France, Paris, 308-309.

Notre attachement émane également de notre conviction que ce secteur que la corruption politique cherche à détruire depuis des décennies a tout le mérite d'être protégé. Non seulement parce qu'il aide à l'ascension d'une classe sociale marginalisée à cause de sa pauvreté mais également parce qu'il est apte à promouvoir des citoyens réussis.

Cet attachement a créé une certaine proximité avec le public concerné qui s'est senti à l'aise surtout avec la possibilité de l'utilisation de sa langue maternelle lors de la collecte des données.

Conclusion

Ayant pour objectif d'intégrer le concept de récit de vie langagière dans le processus d'apprentissage/enseignement des langues au Liban, nous avons conçu une collecte de données à trois volets : étudier les démarches et orientations didactiques utilisées par les enseignants de langues, étudier le statut des langues présentes dans le répertoire des lycéens et l'influence qu'a chacune d'elles sur le processus de l'apprentissage, travailler sur les représentations des responsables décideurs de la politique linguistique à adopter au sein de leur établissement, à savoir les directeurs et conseillers pédagogiques ; ainsi, nous avons choisi notre public enquêté selon cette échelle. Nous sommes consciente que le but commun de toutes les démarches didactiques choisies par les responsables de l'éducation des langues (à savoir les concepteurs des programmes d'enseignement des langues au CNRDP) est de promouvoir le plurilinguisme individuel et collectif, parce qu'ils sont conscients que parler plusieurs langues est un atout primordial sur les plans professionnel, social et financier dans un pays multilingue comme le Liban.

Le chapitre suivant traite des matériaux de recherche que nous avons choisis pour mener notre enquête et extérioriser les informations concernant l'enseignement des langues au cycle secondaire.

Chapitre 5 : La collecte des données

5.1. Enquête quantitative : Le questionnaire

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons choisi d'étudier la région de Nabatieh qui compte dix lycées publics, ce large échantillon nous a imposé le recours au questionnaire comme outil d'investigation sûr et en quelque sorte rapide afin d'atteindre le plus grand nombre d'élèves et d'enseignants.

Ce type d'enquête n'a pas pour objectif de décrire en détails les conduites ou les pratiques des acteurs sociaux mais plutôt, selon l'expression de BERTHIER de « *mesurer des fréquences, faire des comparaisons, observer des relations entre variables, expliquer les déterminants de conduites, repérer le poids des facteurs sociaux* »²⁹⁰. Il est critiqué parce qu'il limite les réponses des enquêtés aux strictes questions posées et évite toute interrogation personnelle. Cependant, dans notre contexte, il est mieux adapté qu'une observation de classe par exemple, car comme le souligne JUILLARD :

*« les différentes manières d'aborder un terrain d'enquête sont tributaires des objectifs qu'on se fixe, d'une part, du type de connaissances préalablement acquises, d'autre part. Il existe effectivement des modes d'approche et d'observation différents, selon qu'on connaît déjà ou qu'on ne connaît pas encore le terrain »*²⁹¹.

Puisque toute enquête a des biais inévitables, l'enquête par questionnaire a, selon l'expression de DE SINGLY « *pour fonction de mettre à jour les déterminants sociaux, inconscients, des pratiques : c'est le divan des sociologues*²⁹² », elle est pour notre recherche un outil efficace, parce que son intérêt majeur est la collecte d'informations attendues, et jugées nécessaires pour la compréhension de notre cas étudié.

5.1.1. Le questionnaire des apprenants

Nous estimons qu'un questionnaire écrit constituera un outil exploitable pour plusieurs raisons: tout d'abord, le questionnaire écrit évite le blocage des élèves qui n'ont pas l'habitude de parler

²⁹⁰ BERTHIER, N., 1998, *Les techniques d'enquête*, Paris, Armand Colin, p. 24.

²⁹¹ JUILLARD, C., 1999, *L'observation des pratiques réelles*, in Calvet L.-J. & Dumont P., *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p. 102.

²⁹² DE SINGLY, F. 1992, *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*, Nathan Université, Paris, p : 36.

oralement devant un inconnu de leurs lacunes en langues surtout pour donner leur avis sur un outil à expérimenter ; leur niveau insuffisant en français ne leur permettra pas également de rédiger des réponses à des questions ouvertes. En plus, ils n'ont pas l'habitude d'être interrogés et invités à donner leur avis sur des sujets qui relèvent du domaine des décideurs, à savoir, les professeurs, les directeurs et le ministère de l'éducation.

Le questionnaire adressé aux 240 élèves figurant dans notre échantillon (**Annexe 6**) est conçu selon les directives du Portfolio Européen des Langues, tout en exploitant un lexique accessible. Il visait à cerner les contours biographiques et linguistiques mais aussi leurs représentations des langues qui les entourent. Nous avons réparti les questions en quatre grands volets formant les thèmes que nous allons analyser plus tard, parce que selon GHIGLIONE

« pour construire un questionnaire, il faut évidemment savoir de façon précise ce qu'on cherche, s'assurer que les questions ont un sens pur chacun, que tous les aspects de la question ont bien été abordés, etc²⁹³ ».

- a- L'identité langagière des élèves.
- b- Les représentations des élèves et leur rapport avec les trois langues de leur cursus scolaire.
- c- Le rapport entre plurilinguisme, construction identitaire et sécurité/insécurité linguistique.
- d- La rédaction de leur propre biographie langagière.

Notre questionnaire contient dix questions et débute par une courte présentation de notre étude et la raison de notre présence avec eux, puis par une question brise-glace, qui forme une sorte d'entrée en matière rassurant les enquêtés qui ont rarement fait l'objet d'une enquête durant leur scolarisation. Selon les recommandations de BERTHIER les questions doivent être *« claires, simples et donnent envie de continuer ²⁹⁴ »*, il s'agit d'indiquer sa langue maternelle, sa première langue étrangère et sa deuxième langue étrangère. Puis deux questions qui

²⁹³ GHIGLIONE, R., 1987, *Questionner*, In BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONAT, J., TROGNON, A., *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Editions DUNOD, Paris, p : 127.

²⁹⁴ BERTHIER, N., 1998, *Les techniques d'enquêtes : Méthodes et exercices corrigés*, Armand Collin, Paris, p : 87.

relancent la position personnelle de chaque enquêté sur sa propre identité linguistique et les langues qu'il utilise dans sa vie quotidienne.

Ensuite, nous avons posé des questions d'opinion en alternant des réponses ouvertes et semi-ouvertes avec la possibilité de commenter les réponses. Ainsi, les réponses ouvertes ou semi-ouvertes nous fourniront non seulement des chiffres et statistiques mais aussi des réalités à interpréter, des réponses riches qui nous aideront à étudier les représentations de nos enquêtés, à les situer selon les propositions données, elles nous permettront de mieux réaliser notre action ciblée : réaliser sa biographie langagière en ayant conscience de son plurilinguisme.

Les trois questions qui suivent les interrogent sur leurs représentations des langues :

4- Aimeriez-vous apprendre plusieurs langues ? si oui, lesquelles ? et pourquoi ?

5- Que pensez-vous de chacune des langues suivantes (arabe, français, anglais) ?

6- Complétez le tableau par : souvent, parfois, jamais, pour préciser la langue que vous utilisez pour les activités suivantes (chater sur WhatsApp, lire des livres, étudier, naviguer sur Internet, parler entre amis, parler en famille...)

La troisième partie portait sur le plurilinguisme et son rôle dans la construction identitaire des élèves ainsi que dans les sentiments de sécurité et insécurité en classe de langues. Les questions 7-8 et 9 les interrogent sur leur rapport avec le plurilinguisme et son rôle dans leur vie scolaire et sociale, actuelle et future et surtout dans la construction de leur identité. La dernière question est la libération de la parole des apprenants, une expérimentation de la biographie langagière comme outil pédagogique, les apprenants sont invités à rédiger leur propre histoire de vie langagière, objet de notre recherche :

Question 10 : Racontez votre histoire de vie langagière en précisant votre relation avec chacune des langues que vous connaissez.

Dans cette question, rédiger sa propre biographie langagière permet une certaine distanciation entre l'auteur et sa production. En effet, dans une perspective socio-historique, comme le souligne DOLZ, l'écrit est vu comme

« Un outil spécifique permettant aux hommes d'exercer un contrôle sur leur propre comportement. Comme le dit Brossard, la culture de l'écrit transforme le rapport communicatif (le système de repérages énonciatifs

se trouve modifié), le rapport aux contenus (par une mise à distance) et génère tout un système de nouvelles activités²⁹⁵ ».

Pour faciliter la passation de notre questionnaire et éviter tout blocage que causera l'incapacité des élèves à rédiger des réponses et à trouver des idées, nous avons pris soin d'expliquer chaque question, et de suggérer des réponses que nous avons eu l'habitude d'entendre chez les Libanais, adultes ou jeunes, parents ou élèves. Les questions sont de différentes formes (ouvertes, fermées, à choix multiples) et concernent leurs pratiques linguistiques, sociales et médiatiques dans chacune des langues.

Certes, ils ont répondu au questionnaire sans s'y préparer au préalable et les copies étaient récupérées immédiatement après la passation.

Toute production est donc révélatrice, même l'absence de production relève de l'incapacité de ces enquêtés et leur inhabitude à raconter leur propre histoire de vie langagière.

5.1.2. Le questionnaire des enseignants de langues

Pour enquêter les enseignants, nous avons procédé similairement, étant consciente du grand nombre d'enseignants que nous avons à enquêter, nous avons élaboré un questionnaire avec 10 questions suivant la même logique mais avec quelques différences. Les deux premières questions de brise-glace sont suivies de deux questions concernant leur rapport au plurilinguisme ainsi que son rôle dans leur carrière professionnelle et leur statut social. Ensuite, nous avons posé deux questions concernant la possibilité d'expérimenter la biographie langagière dans leurs cours et le rôle qu'elle pourrait jouer dans le processus d'apprentissage de leurs apprenants. Les questions 8 et 9 cernent la construction identitaire de leur public. A l'instar de leurs élèves, les enseignants sont invités à rédiger leur propre biographie langagière dans la dernière question, les réponses à cette question nous permettront de détecter la potentialité de l'exploitation de cet outil dans les cours de langues aux lycées publics de la région de Nabatieh au Liban.

5.1.3. Passation des questionnaires

²⁹⁵ DOLZ, J., 2000, *Genres narratifs et construction de l'identité. Se présenter dans le texte*, Université de Genève, Suisse, p :2, document consulté le 10/09/2021, disponible sur le site :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/20/4/R...

Pour passer les questionnaires, les élèves étaient moins tendus, premièrement parce que les réponses sont écrites donc cachées des regards des autres et loin des observations de l'enquête, deuxièmement parce que le travail est collectif donc rassurant. Après avoir présenté aux enquêtés la raison de notre présence dans leur classe et l'objectif de notre étude, nous avons distribué les questionnaires en leur donnant la possibilité de répondre dans la langue qu'ils désirent et de poser des questions au besoin.

Avant de commencer les rédactions, nous avons pris soin d'expliquer notre consigne en reprenant celle utilisée par Marielle RISPAIL pour recueillir des biographies langagières d'enquêtés dans le cadre d'une étude sur les démarches biographiques :

« Demandez-vous : quelles sont les langues que je connais ? comment les ai-je rencontrées dans ma vie ? vous ferez ainsi votre biographie langagière et essaierez d'en tirer quelques conclusions sur la façon dont vous vous intéressez actuellement aux langues et à leur enseignement ²⁹⁶».

Cette consigne a donné lieu à d'autres interrogations que les enquêtés ont pris l'initiative d'exprimer : *« Puis-je parler des langues que j'ai apprises en dehors de l'école ? Je peux parler des langues que je ne maîtrise pas ? Comment évaluer mon niveau dans une langue ? Est-ce que je peux parler de ma langue maternelle ? »*

Pour nous, ces interrogations sont les prémisses d'une réflexion que chaque enquêté a entamée sur son parcours langagier de façon individuelle tout d'abord, puis collective. En effet, une fois l'écriture de la biographie langagière démarrée, nous avons remarqué qu'ils ont commencé à se poser des questions entre eux, comme s'il s'agit d'un travail de groupes. Evidemment, nous avons choisi de ne pas intervenir lors de ces échanges spontanés élèves/élèves parce que nous considérons qu'ils enrichissent les récits écrits.

L'enquête durait 40 minutes pour chaque classe. Les questions portaient sur quatre thématiques principales :

- les représentations des élèves des trois langues apprises à l'école,
- le rôle du plurilinguisme dans la construction identitaire de l'apprenant,
- les sentiments de sécurité et insécurité linguistique pendant les cours de langues,

²⁹⁶ TOMC S, TOTOZANI M, JEANNOT C, RISPAIL M (dir), 2021, *Biographie langagière et formation des enseignants de langue : L'émergence d'une identité professionnelle*, In *Esquisses pour une école plurilingue*, Réflexions socio-didactiques, L'Harmattan, p : 108.

- la rédaction de leur propre biographie langagière.

La question portant sur l'identité a provoqué beaucoup d'interrogations, les élèves se trouvaient incapables de la définir et de faire le lien avec le fait d'être plurilingue, c'est là où nous avons été sollicitée par la majorité des élèves enquêtés.

5.2. Enquête qualitative : Les entretiens semi-directifs

La deuxième étape de notre collecte de données est qualitative afin de pouvoir tirer des explications aux significations données par le comportement des lycéens face aux démarches biographiques expérimentées. Pour MUCHIELLI, les méthodes qualitatives ont pour objet d'étude tout ce qui est humain :

« Les phénomènes humains, les divers faits sociaux, les conduites individuelles et collectives, les diverses expressions et communication, les constructions matérielles et intellectuelles, les signes, les images, les situations, les événements, les éléments composants un contexte... tout ce qui, participant du monde de l'homme, est analysé par ces méthodes, pour qu'au bout du déploiement de la méthode choisie, nous ayons à comprendre des significations et du sens²⁹⁷ ».

Ce travail intellectuel est conclu toujours par une interprétation fondée sur des critères précis et préétablis de validation. Pour notre étude, l'entretien semi-directif structuré sur l'axe des démarches biographiques est un outil privilégié.

Dans les enquêtes qualitatives, l'enquêteur occupe une position d'observation privilégiée lui permettant de construire la réalité à travers les réponses de la personne interrogée. Il s'agit d'une situation expérimentale où :

« l'entretien fonctionne en effet comme une chambre d'écho de la situation ordinaire de fabrication de l'identité. Il faut penser à soi et parler de soi, plus profondément, plus précisément, plus explicitement

²⁹⁷MUCCHIELLI A., 2009, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Arman-Colin, Belgique, p : 3.

qu'on ne le fait habituellement dans un cadre quelque peu solennel, face au micro, pour la science »²⁹⁸.

Effectivement, la construction de la réalité doit passer par l'interprétation des réponses des enquêtés sans y mêler les libertés de l'enquêteur, selon KAUFMANN, le principe de l'honnêteté est le principe maître de l'analyse de l'entretien, parce que tout mensonge risque d'être découvert par les lecteurs qui savent détecter quand une étude donne l'impression d'être trop correcte :

« Plus que pour d'autres méthodes, la qualité et la scientificité du travail sont ici fondées sur sa liberté d'interprétation : il est donc impératif qu'il ne prenne pas trop de libertés avec cette liberté, qu'il ne cite pas à la légère tel extrait, qu'il ne raconte pas une histoire de vie à la manière qui l'arrange ²⁹⁹».

Si Jacques BRES pense que *« l'entretien n'est pas la voie royale d'accès à la parole des locuteurs mais un moyen commode de provoquer sa production- et donc sa récolte – dans un cadre particulier : l'interaction de l'interview ³⁰⁰»*, l'enquête par entretien constitue, selon BLANCHET et GOTMAN *« une technique de recherche à part entière, à la fois sur le plan des résultats et des fondements théoriques ³⁰¹ »*. Cependant, l'enquêté risque d'aller loin dans ses réponses et d'être piégé par ses propres paroles, il commence alors à chercher la cohérence dans les tas d'informations qu'il livre, pour éviter cette situation embarrassante à la fois pour l'enquêté et l'enquêteur, nous avons choisi l'entretien semi-directif.

Nous avons choisi de réaliser des entretiens semi-directifs avec les directeurs de deux lycées (Annexe 3), les coordinateurs (Annexe 4) et le conseiller de la DOPS (Annexe 1) comme experts dans l'enseignement pour recueillir des propos sincères sur la place du français et de

²⁹⁸ KAUFMANN J-C, 2016, *L'entretien compréhensif*, collection Armand Colin, 4^{ème} édition, Paris, p :60.

²⁹⁹ Idem

³⁰⁰ BRES, J., 1999, *L'entretien et ses techniques*, in L-J. Calvet & P. Dumont, *L'enquête sociolinguistique*, Paris : Harmattan, p :75.

³⁰¹ BLANCHET, A. & GOTMAN, A., 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Editions Nathan, p : 7.

l'anglais par rapport à l'arabe au Liban ainsi que les représentations chez chacun des interviewés et la conscientisation du plurilinguisme auprès d'un public cultivé et plurilingue.

Une deuxième série d'entretiens est faite avec les élèves (Annexe 6), nous avons fait des entretiens avec 30 élèves choisis par les enseignants des lycées selon les critères de disponibilité et de consentement des élèves et enseignants. Le consentement est un critère important vu que l'entretien se fait à l'oral et que la plupart d'eux ne se sentent pas à l'aise pour s'exprimer devant un inconnu sur leur scolarité.

L'entretien porte sur deux grands volets : le rapport qu'entretient l'élève avec les langues de son entourage et sa biographie langagière.

Ainsi, l'entretien est notre outil privilégié de « *l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés)*³⁰² ».

Pour cette fin, nous avons réalisé trente-cinq entretiens :

- **deux** avec les directeurs de lycées,
- **un** entretien avec le conseiller pédagogique de la DOPS,
- **trente** entretiens avec les élèves,
- **deux** avec les coordinateurs de français de trois lycées.

Ces enquêtes soulèvent déjà des problématiques, qui sont effectivement celles de notre recherche, la réflexion aux réponses données constitue une amorce qui mène à l'action : utiliser les résultats pour élaborer des outils didactiques favorisant l'apprentissage du français en milieu scolaire. En étant acteurs dans la recherche, les élèves enquêtés deviennent ainsi acteurs de leur processus d'acquisition des langues, les lacunes qu'ils ont vues s'accumuler au cours de leur scolarité peuvent être extériorisées à travers un travail sur les biographies langagières qui sont au service du plurilinguisme. Les données collectées auprès des élèves et des enseignants permettent d'instaurer une certaine dynamique réflexive qui ouvre la voie à de nombreux questionnements : Quelles représentations ont-ils des langues qu'ils apprennent ? Comment conçoivent-ils socialement et scolairement le bilinguisme/plurilinguisme ? Quels avantages vont-ils tirer de l'approche biographique proposée ?

³⁰² BLANCHET, A. & GOTMAN, A., 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Editions Nathan, p : 25.

Les réponses vont donc nous aider à infirmer ou confirmer nos hypothèses de départ, qui concernent tout d'abord, le rôle du plurilinguisme dans la construction identitaire des élèves libanais, cela débouchera ensuite sur l'impact de la biographie langagière dans la prise de conscience de leur plurilinguisme.

Notre analyse sera fondée sur le modèle empirico-inductif défini par BLANCHET comme un paradigme compréhensif qualitatif qui :

« réintègre le Sujet et son contexte dans l'étude scientifique. Il considère, d'une part, que lorsque l'Homme est « l'objet » de sa propre démarche de connaissance, il ne peut inévitablement être que subjectif (ou encore « réflexif » — il s'étudie lui-même), c'est-à-dire interprétatif. Dans cette démarche de recherche, on considère, d'autre part, que les phénomènes humains et sociaux ne sont d'ailleurs ni des « objets » ni les simples conséquences mécaniques des conditions qui les déterminent, mais aussi et surtout des processus imprévisibles engagés de façon consciente et autonome par les humains, qui sont dotés d'un libre arbitre et de capacités d'inventer leurs comportements, leurs significations et leurs stratégies ³⁰³ ».

Il s'agit donc de méthodes qualitatives, à visée compréhensive et interprétative.

5.2.1. Une enquête préliminaire : Une enquêtée hors enseignement public !

Notre expérience dans l'enseignement du français dans un lycée de la région de Nabatieh et notre connaissance du terrain et des travaux menés par le CNRDP nous mènent à affirmer que la biographie langagière est un outil qui n'a pas été testé au cycle secondaire ni au secteur public ni au secteur privé. Cependant, nous savons que l'Institut Français du Liban s'est intéressé à ce sujet et a testé cet outil auprès d'un public émigré syrien scolarisé au Liban.

Dans le but de pouvoir situer notre étude par rapport à ce qui existe et ce qui a été fait sur le terrain, nous avons cherché une éventuelle exploitation de la biographie langagière dans le système éducatif libanais, et nous avons constaté que cette notion a été utilisée par l'Institut Français du Liban auprès d'élèves émigrés syriens, de façon réduite. L'étude a été menée par

³⁰³ BLANCHET Ph, BULOT T, 2012, *Méthodologie de la recherche en sociolinguistique et socio-didactique du plurilinguisme*. [Ressource d'enseignement non publiée], p : 17.

Isabelle BASSIL-GRAPPE³⁰⁴, qui était formatrice des formateurs en didactique des langues à l'Institut Français du Liban. Nous l'avons interviewée pour voir comment elle a traité ce sujet, nous avons opté pour un entretien semi-directif afin de recueillir ses réactions et ses perceptions de l'expérience menée sur les biographies langagières par des questions que nous avons préparées suivant trois axes corrélatifs :

- La libération de la parole chez l'apprenant joue – t – elle un rôle dans la prise de conscience de son plurilinguisme ?
- Quel est le rôle du plurilinguisme dans la construction identitaire des apprenants ?
- Quelle articulation entre construction identitaire et récit de vie ?

Cette enquête préliminaire avait pour objectif de cerner les différentes étapes du travail fait par GRAPPE, et de repérer ses résultats pour cibler nos interrogations dans le questionnaire et les entretiens, surtout qu'il y a plusieurs points communs entre son public et le nôtre : dans les deux cas, il s'agit d'élèves (donc pas adultes), et d'arabophones.

L'entretien avec Isabelle BASSIL-GRAPPE a eu lieu par WhatsApp. En effet, nous étions en France mais le confinement³⁰⁵ imposé par le gouvernement à toute la population à cause de la pandémie de Covid 19 nous a empêchée de la rencontrer, donc nous avons décidé de passer l'entretien via cette application téléphonique puis nous avons retranscrits l'entretien (Annexe 7).

5.2.2. Déroulement des enquêtes :

a. Les entretiens avec les élèves

Le principe fondamental de l'entretien est l'écoute qui exige de la part du chercheur un silence intérieur et une disponibilité à la parole présentée par le sujet enquêté.

Si les enquêtés n'ont présenté aucune réticence, il faut noter que nous avons été confrontée à un public qui n'a pas l'habitude de s'exprimer sur son propre parcours langagier. Tout d'abord,

³⁰⁴ Isabelle BASSIL-GRAPPE est docteure en sociolinguistique et approches pluralistes, elle a travaillé comme formatrice de formateurs et responsable de l'équipe pédagogique des animateurs de FLE à l'Institut Français du Liban avant d'être nommée chef d'équipe, expertise France, volet de formation initiale des enseignants, EQUIPER. Elle est également conceptrice d'une approche sociolinguistique pour l'enseignement des langues étrangères et des DNL dans l'éducation non formelle et pour l'enseignement des langues étrangères et consultante en tant que médiatrice interculturelle.

³⁰⁵ L'entretien a eu lieu le 30 avril 2020, pendant le confinement à cause de la pandémie du Corona Virus appelé aussi Covid 19, qui a enragé tous les pays du monde et enfermé des milliards de personnes chez eux, entre mi-mars et fin juin 2020

parce que les élèves croient que ce sujet ne relève pas de leur champ d'expérience mais revient plutôt aux décideurs et concepteurs de l'éducation ; ensuite, parce qu'ils ne peuvent pas se confier à une personne inconnue ; enfin, parce qu'ils craignent de s'exprimer à l'oral et en français, étant conscient que leur niveau de français n'est pas suffisamment élevé. Pour remédier à ces obstacles, ils ont demandé de passer l'entretien en arabe et en groupes. En revanche, la situation sanitaire nous interdisait de réunir les élèves de différentes classes dans le même groupe, nous étions obligée de faire des entretiens individuels qui permettront d'éviter le regard critique et embarrassant des autres élèves et de pouvoir exprimer ses relations avec les langues sans craindre le jugement du groupe. D'ailleurs, nous avons réalisé des entretiens informels qui se rapprochent de la conversation et dans une ambiance détendue pour mettre les élèves interviewés à l'aise.

Nous avons remarqué également que certains élèves se sous-estimaient du fait de leur niveau insatisfaisant en français, ils sont conscients de leur incapacité à progresser et ils cherchent à remédier à ces lacunes prépondérantes. Nous savons qu'un travail sur la biographie langagière et l'auto-évaluation augmente leur estime de soi et consolide leur autonomisation malgré le cadre scolaire rigide dans lequel ils évoluent. Cependant, il est loin d'être capable de réaliser l'objectif d'autonomiser les élèves par un simple exercice d'écriture de leur parcours langagier ; il s'agit plutôt d'un premier pas vers cette finalité.

L'entretien est centré sur deux thèmes essentiels : la relation de l'apprenant aux langues apprises et sa capacité à rédiger sa biographie langagière. Il s'agit de procéder par phases. La première phase est de présentation pour introduire l'entretien en mettant l'élève à l'aise dans une ambiance de confiance. La série des questions correspondante à cette phrase s'articule autour : *Comment vous appelez-vous ? Quel âge avez-vous ? Vous venez de quelle école ?...*

La deuxième phase est de découverte, pour aider l'élève à se découvrir, à réfléchir sur son degré de maîtrise des langues mais aussi pour nous aider à découvrir son environnement social, familial et scolaire. Des questions telles que : *Quelles langues utilisez-vous dans votre quotidienne ? Combien de langues connaissez-vous ? Que pensez-vous de chacune d'elles ?*

Ces questions d'apparence simples sont compliquées pour l'élève, mais les réponses appartiennent souvent aux stéréotypes et préjugés.

La troisième phase est d'expression, l'élève est invité à raconter librement son parcours langagier avec des questions de relance qui interviennent au besoin telles que : *A quel âge vous avez commencé à apprendre le français ? Comment viviez-vous les cours de langues, Quelle relation aviez-vous avec les enseignants de langue ? ...*

L'entretien est clôturé sur une appréciation générale du processus d'enseignement/apprentissage des langues et leurs besoins en matière d'apprentissage du français. Certes, toutes les réponses données n'étaient pas exploitables en l'état pour l'analyse, nous avons sélectionné celles qui nous paraissaient logiques et cohérentes parmi la grande quantité des informations récoltées lors des entretiens.

b- Les entretiens avec les agents de l'éducation

Les cinq entretiens qui constituent notre corpus d'enquête qualitative avec les agents de l'éducation se sont déroulés dans différents lieux, par divers moyens et à des moments distingués de la période que nous avons consacrée à la collecte de données. Les deux points communs qui caractérisent les entretiens sont l'ambiance détendue et amicale qui régnait pendant toute la durée de l'entretien et la volonté apparente chez les enquêtés de participer à une recherche qui a pour objectif de mettre en exergue certaines lacunes qui empêchent la progression des élèves en matière de langues étrangères. Nous avons pris soin d'introduire nos entretiens par un rappel de notre sujet de recherche et surtout de donner à nos enquêtés la liberté de choisir la langue qu'ils désirent utiliser.

L'entretien avec le conseiller pédagogique de la DOPS (*pour la transcription Cf Annexe 1*) s'est déroulé par un appel vidéo via l'application téléphonique WhatsApp, pendant 45 minutes entièrement en français. Quant aux deux coordinatrices de français, nous avons pu les rencontrer dans le bureau du proviseur du lycée et réaliser l'entretien en présentiel pendant une heure, avec une différence, le premier (*Annexe 4, entretien 1 Mirna*) s'est déroulé entièrement en français dans un registre soutenu et littéraire alors que le deuxième était marqué par une riche alternance codique français/anglais, preuve du trilinguisme de l'enquêtée (*Annexe 4, entretien 2*). Les entretiens avec les directeurs (*Cf, Annexe 3*) se sont déroulés via un appel audio WhatsApp, totalement en arabe à la demande des enquêtés qui, bien qu'ils soient bilingues, n'avaient pas l'habitude d'utiliser les langues étrangères pour des conversations, moins encore pour répondre à des questions et argumenter.

Conclusion

Au cours de ce chapitre, nous avons exposé la méthodologie que nous avons adoptée pour la collecte des observables. Nous avons choisi de combiner le questionnaire et l'entretien semi-directif, le premier a pour objectif de mesurer, comparer et d'expliquer les relations entre les

variables, le deuxième outil fournit des explications aux comportements des enquêtés face au sujet proposé par l'enquêteur/observateur.

Les enquêtes qualitatives et quantitatives sont faites dans le but de dégager l'itinéraire d'acquisition des langues ainsi que la manifestation de la conscience plurilingue afin d'aboutir à une meilleure connaissance du processus de l'apprentissage du français chez les élèves de lycées publics dans la région de Nabatieh. Maintenant que nous avons présenté les différents éléments de notre corpus, nous allons procéder à la phase d'analyse, pierre d'achoppement de notre étude. Nous notons également que ces données seront analysées en synergie pour pouvoir bien répondre à notre problématique.

Partie III : Présentation et analyses des résultats

Après avoir fixé notre cadrage sur les plans contextuel, notionnel et méthodologique dans les deux premières parties, nous pouvons procéder dans la troisième partie de notre étude à l'analyse des données récoltées dans notre corpus afin de pouvoir tester la validité de nos hypothèses et la pertinence de notre problématique. Cette partie est composée de deux chapitres, le premier contient l'analyse des données collectées et leur interprétation, le deuxième dresse les perspectives de notre proposition d'une approche pédagogique adoptant la biographie langagière comme outil de valorisation du plurilinguisme et d'apprentissage des langues, et pourquoi pas un portfolio adapté aux jeunes lycéens libanais à l'image du portfolio Collège du Conseil de l'Europe.

Chapitre 6 : Présentation des résultats

6.1. Rappel des hypothèses

Apprendre une langue étrangère n'est pas impossible mais n'est pas facilement abordable pour tous les élèves. Ce constat nous mène à penser aux outils adoptés dans le processus de l'enseignement d'une langue étrangère dans le secteur public en général et plus particulièrement dans le cycle secondaire, objet de notre étude.

Notre recherche s'articule autour de trois syntagmes formant trois concepts didactiques : la biographie langagière, la conscience plurilingue et la construction identitaire dans le contexte libanais.

Le postulat de départ était que ces élèves, ayant étudié pendant douze ans le français comme langue seconde dans différents types d'écoles avant d'arriver au cycle secondaire entretiennent un rapport difficile à l'altérité linguistique du français. Un grand nombre d'études ont été menées sur l'enseignement/apprentissage du français au secteur public par des chercheurs libanais afin de trouver des solutions aux difficultés sans cesse grandissantes dans l'acquisition de la langue française. Ces études partent d'une réalité vécue par les enseignants, les élèves, les parents et les concepteurs du curriculum et manuels scolaires.

Pour comprendre la réalité de ce problème, nous avons commencé par un travail de réflexion en suivant les conseils de MUCHIELLI et PAILLE qui parlent de trois étapes à respecter pour tout travail de recherche en sciences humaines :

« Ce premier travail est une réflexion qui doit se nourrir :

- 1) d'une recherche documentaire (Quels sont les auteurs qui ont abordé, de près ou de loin, le problème auquel je pense ?) ;
- 2) d'un ensemble d'interviews d'experts (Que disent sur ce problème les experts du domaine ? ont-ils vu ce problème ? comment l'ont-ils abordé ? Pourquoi ne l'ont-ils pas abordé ?) ;
- 3) d'une pré-enquête ou premier contact avec le terrain et/ou les phénomènes à étudier.³⁰⁶»

Pour notre recherche, les trois étapes ont pris le temps de bien mûrir parce que nous avons un contact direct et quotidien avec le terrain et tous ses acteurs.

La problématique à laquelle nous prétendons répondre dans cette recherche est de vérifier dans quelle mesure la biographie langagière, qui est conçu à l'origine comme outil de la didactique du plurilinguisme peut s'étendre à une approche de l'enseignement/apprentissage du français langue seconde des élèves en milieu scolaire. Afin de répondre à cette problématique, nous nous focalisons sur la notion centrale de « *la conscientisation des apprenants de leur processus d'apprentissage* », qui est le fil conducteur de notre recherche.

Dans cette étude, nous nous interrogeons sur le rôle que jouerait la biographie langagière dans la prise de conscience du plurilinguisme et dans la construction identitaire des lycéens du Sud du Liban. Comment pourrait-on utiliser cet outil pour rendre visible leur plurilinguisme ? Quels bénéfices tirerait-on de cette libération de la parole des élèves sur leurs propres histoires de vie langagière ?

Ainsi, nous posons comme hypothèse principale que la **biographie langagière** est un outil didactique qui contribue dans **la prise de conscience du plurilinguisme** parce qu'elle permet aux lycéens d'extérioriser leurs itinéraires langagiers et de mener une réflexion dynamique et personnelle sur leur propre parcours langagier. Et par là, elle participe à **la construction de leurs identités**.

Le terme biographie langagière invite selon KILANGA « à penser à la vie des langages et des langues dans un contexte donné ou à travers la vie d'un individu, locuteur de ces langues³⁰⁷ ».

³⁰⁶ MUCHIELLI, A., & PAILLE, P., 2008, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Edition Armand Colin, Paris, p : 55.

³⁰⁷ KILANGA, J., 2006, *Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain*, in *Le français dans le monde*, n :39, CLE International, Paris, p : 95

Or, ici il s'agit du contexte libanais, avec toutes ces complexités sociales, identitaires, politiques, démographiques... Ce contexte constitue notre terrain d'enquête.

6.2. Techniques d'analyses

L'analyse des données récoltées est loin d'être un exercice simple, il s'agit de combiner les méthodes d'analyse quantitatives et qualitatives. MUCHIELLI et PAILLE affirment que :

« Pour l'analyse, la donnée qualitative prend la forme de mots, d'expressions, de phrases, de propositions textuelles ou picturales exprimant un rapport de sens dans le moment présent du recueil. Ces mots peuvent être peu importants en nombre ou relativement isolés les uns des autres, comme c'est le cas, par exemple, dans une enquête avec questionnaire à compléter, mais le plus souvent ils sont articulés à l'intérieur d'un discours ³⁰⁸ ».

Dans notre étude, ces discours sont des récits de vie de lycéens à écouter durant l'entretien et à lire dans le questionnaire pour faire surgir les réponses à notre problématique.

Parmi les techniques d'analyse récurrentes en sciences humaines (les techniques d'analyse contextualisantes, structurales et métaphoriques, l'analyse en mode écriture, l'analyse par questionnement...), nous avons choisi l'analyse thématique, qui a deux fonctions principales selon MUCHIELLI et PAILLE «une fonction de repérage et une fonction de documentation³⁰⁹ ».

6.2.1. Analyse par thèmes

Le corpus constitue selon BLANCHET et GOTMAN « l'ensemble des discours produits par les interviewers et les interviewés, retranscrits de manière littérale »³¹⁰. Et parce que nous rejoignons leur conviction que « les thèmes constituent le cadre stable de l'analyse de tous les

³⁰⁸ MUCHIELLI, A., & PAILLE, P., 2008, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Edition Armand Colin, Paris, p : 51.

³⁰⁹ MUCHIELLI, A., & PAILLE, P., 2008, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Edition Armand Colin, Paris, p : 162.

³¹⁰ BLANCHET A. & GOTMAN A., 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Editions, Nathan, p :91.

entretiens »³¹¹, nous allons faire pour ce corpus une analyse thématique qui constitue l'aspect primordial de l'interaction verbale.

En effet, la thématization est considérée comme une opération centrale de la méthode qualitative. Elle consiste à transposer le corpus récolté en un certain nombre de thèmes représentatifs de l'objet d'étude établis en amont par le chercheur en fonction de sa problématique de départ.

Rappelons que notre enquête tourne autour de quatre thèmes : les représentations des enquêtés et le rapport qu'ils entretiennent avec les trois langues de leur répertoire langagier, le rôle du plurilinguisme dans la construction de leur identité, le troisième thème concerne le lien entre les sentiments de sécurité et insécurité linguistique et l'apprentissage des langues, le dernier thème concerne la rédaction de leur propre biographie langagière

Notre rôle en tant que chercheur consiste à étudier les pratiques adoptées par les acteurs de l'enseignement des langues en collectant des données auprès de l'échantillon que nous avons choisi de la communauté cible par des instruments qui assurent à notre recherche des résultats fiables. Les observables de notre étude sont les pratiques, les discours et les comportements issus de notre collecte de données auprès des élèves et enseignants. L'ensemble des observations (sondage, entretiens, questionnaires...) faites avec des locuteurs concrets constituent ce qu'on appelle en sociolinguistique le corpus que nous allons soumettre à l'analyse. La procédure analytique dépend de la nature du corpus élaboré ; puisqu'il s'agit dans notre étude d'enquêtes qualitatives et quantitatives, nous jugeons intéressant de mettre en commun les différentes opinions produites par nos locuteurs, élèves et équipes enseignantes.

Quant aux questions à production libre, nous allons essayer de dégager les procédés discursifs présents dans leurs réponses en regroupant les réponses suivant la logique thématique qui a fondé nos instruments d'observables. Nos résultats seront détaillés par des graphiques transmettant fidèlement les réponses des enquêtés

6.2.2. Analyse des enquêtes de l'équipe enseignante

Quelles que soient la diversité des politiques linguistiques et l'évolution des théories didactiques de l'éducation, l'enseignant reste la pierre angulaire de tout processus d'enseignement. D'où la nécessité de l'enquêter pour comprendre leur position par rapport à l'outil pédagogique de notre étude.

³¹¹ Idem

Nous allons procéder à l'analyse des données collectées. Nous allons commencer par la première série d'observables relatifs à l'équipe enseignante (*cf. corpus 1 : entretien avec le conseiller de la DOPS, corpus 2 : les questionnaires des enseignants, corpus 3 : entretiens avec les directeurs, corpus 4 : entretiens avec 2 coordinatrices, corpus 7 : entretien avec la formatrice de l'IF du Liban*).

6.2.2.1. Analyse des questionnaires des enseignants

Le questionnaire des enseignants (Annexe 2) contient 9 questions réparties en quatre thèmes : **l'identité langagière des enseignants et leurs représentations** concernant les 3 langues, le rôle qu'a joué le **plurilinguisme** dans leur parcours, le rôle de la **biographie langagière** dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues et enfin le rapport entre **sécurité/insécurité linguistique et plurilinguisme**. La dernière question est une production libre où les enseignants sont invités à rédiger leur biographie langagière.

Les enseignants enquêtés ont l'arabe comme langue maternelle, le français première langue étrangère et l'anglais deuxième langue. Ils ont entre 30 et 63 ans. Sept ont un master en littératures françaises ou en didactique des langues et 3 ont une licence de lettres françaises. La majorité (7 enseignants) se considère plurilingue et 3 bilingues arabophones/francophones.

Pour élaborer le bilinguisme/trilinguisme des enquêtés, nous leur avons demandé (Question 2) de préciser à quelle fréquence (souvent, parfois ou jamais) ils utilisent chacune des trois langues dans neuf activités de la vie quotidienne. Nous avons récapitulé les réponses dans le tableau suivant :

	Arabe			Français			Anglais		
	S	P	J	S	P	J	S	P	J
Parler entre collègues	10	0	0	5	5	0	0	1	9
Regarder la télévision	8	2	0	3	7	0	2	5	3
Lire des livres	4	5	1	9	1	0	0	3	7
Chater sur WhatsApp	6	4	0	5	4	1	2	4	4
Utiliser les réseaux sociaux	2	6	2	5	5	0	3	4	3
Ecouter des chansons	6	4	0	3	7	0	2	8	0
Parler en famille	9	1	0	2	7	1	0	4	6
Parler entre amis	10	0	0	4	4	2	0	3	7

Naviguer sur Internet	2	5	3	7	3	0	3	6	1
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---

L'arabe est utilisé « Souvent » à 100% pour les activités qui relèvent du cadre familial, formel et informel : parler entre collègues, regarder la télévision et parler entre amis, pour les communications téléphoniques sur WhatsApp, 6 enquêtés l'utilisent souvent et 4 parfois.

Quant au français, il est utilisé souvent et parfois dans toutes les activités de la vie quotidienne surtout celles qui relèvent du domaine des loisirs (lire des livres, naviguer sur Internet ...) ou de la communication.

L'anglais n'est jamais utilisé pour parler avec des collègues, parfois pour les chansons et Internet, très peu d'enseignants l'utilisent souvent dans certaines activités.

Leurs représentations concernant les trois langues les plus utilisées dans leur entourage sont variées voire opposées pour certaines idées, comme le montre le tableau suivant :

	Arabe	Français	Anglais	Sans réponse
Facile	5	4	5	2
Relativement facile	2	4	4	3
Difficile	3	1	0	6

Une comparaison avec les biographies rédigées nous montre que leurs représentations des langues dépendent essentiellement de leurs histoires de vie, les trois enseignants ayant considéré l'arabe comme langue difficile sont nés à l'étranger (en Afrique) et ont commencé leur apprentissage de l'arabe littéraire tardivement. La moitié des enseignants enquêtés considère le français et l'anglais langues faciles, parce que leurs expériences langagières étaient positives, en témoignent leur choix du français comme discipline de spécialité et travail et leur bon niveau en langues.

Toutefois, certaines idées reçues sont défendues à l'unanimité :

- ✚ L'anglais est une langue facile, internationale et très utile.
- ✚ Toutes les langues sont utiles, il n'y a pas de langues inutiles.

Quant à l'utilité des langues, 80 % des enseignants choisissent le français et 70 % l'arabe.

Les deux enseignants qui ont mentionné que le français est peu utile ont commenté « *Actuellement, le français n'est pas très important* » (Ali) et « *c'est l'anglais qui domine* » (Raya).

Le deuxième thème abordé avec notre échantillon est les bénéfices que le plurilinguisme peut leur apporter en tant qu'adultes travaillant dans le domaine des langues, nous leur avons proposé de répondre par « *Oui* » ou « *Non* » aux huit idées reçues sur le plurilinguisme, avec la possibilité de commenter au besoin. Les réponses similaires montrent la représentativité de notre échantillon. En effet, malgré le caractère aléatoire de l'échantillon, une entente idéologique presque globale émane des réponses. Les réponses à la moitié des idées reçues proposées dans le questionnaire sont unanimes.

Tous les enseignants affirment que le plurilinguisme leur a donné une grande chance de trouver un travail, les a aidés à acquérir une importante compétence interculturelle et les a dotés d'une identité riche construite de plusieurs cultures tout en niant qu'il a diminué leurs compétences en langue maternelle.

Concernant les quatre autres questions, les réponses sont majoritaires. 8 enseignants considèrent que la connaissance de plusieurs langues les a dotés d'une capacité à résoudre efficacement des situations difficiles, d'une personnalité forte, et a facilité leur appartenance à une classe d'élite. Les deux enseignants ayant réfuté ces idées commentent que « *la capacité à résoudre les problèmes ne dépend pas de l'apprentissage des langues étrangères mais de tout ce qui fait de nous ce que nous sommes actuellement* » (4 Raya). Et qu'il ne s'agit pas d'une « *personnalité forte mais plutôt ouverte sur les différences* » (2 Sans nom).

Les questions 5 et 6 du questionnaire des enseignants concernent la biographie langagière et servent à corroborer ou à infirmer nos hypothèses. Comme nous l'avons déjà mentionné, cet outil n'a jamais été utilisé dans les établissements scolaires publics libanais qui sont obligés de respecter le curriculum élaboré par le CNRDP et qui n'a pas été modifié depuis 1997. Cependant, une modification concernant le type de questions posées dans les épreuves du brevet et du baccalauréat a été mise en place par les concepteurs des examens officiels. Cette modification a été applaudie par les enseignants de français parce qu'elle rend l'épreuve de français plus abordable pour les élèves ayant un niveau faible en langue.

Nous avons demandé si les enseignants se sentent prêts pour expérimenter la biographie langagière dans leurs classes. La majorité a répondu être prête pour diverses raisons écrites comme commentaires :

Tableau 11 : Réponses des enseignants enquêtés sur la possibilité de l'expérimentation de la démarche biographique dans leurs classes.

Oui	<ul style="list-style-type: none"> - Elle va aider mes élèves à construire leur identité. (9 Ali) - C'est un investissement logique étant enseignant de français. (2 Sans nom) - C'est motivant, bénéfique aux élèves en tant qu'exemple ou modèle (7 Hiba) - Ça aide à créer un rapport plus direct entre l'apprentissage et la langue. (4 Raya) - La démarche biographique affecte la relation de l'élève avec la langue. (3 Amal) - Cela va aider les élèves tout au long de leur apprentissage. Cette démarche leur permet d'identifier leurs besoins et leurs objectifs d'apprentissage. (8 Nahil) - Il faut aider les élèves à tout découvrir. (1 Habiba).
Non	Le système éducatif libanais ne le signale pas. (10 Rana)
Je ne sais pas	Ça dépend du curriculum et du temps disponible pour l'appliquer. (5 Sans nom)

Les commentaires écrits par les enseignants se montrant volontiers pour adopter ce nouvel outil signalent une ouverture de l'équipe enseignante sur toute nouveauté dans le domaine de didactique apte à aider les apprenants à progresser dans leur apprentissage et à développer leur identité en partant de leurs besoins et leurs expériences personnelles avec les langues.

Les deux enseignantes n'ayant pas répondu prêtes à l'adopter ne le font pas par refus mais plutôt pour des raisons pédagogiques. Pour Rana (questionnaire 10), il s'agit du respect du système éducatif libanais qui ne le signale pas dans son curriculum, donc son utilisation risque d'affecter les objectifs imposés aux enseignants et selon lesquels les élèves seront notés dans les épreuves officielles du baccalauréat. La réponse de la deuxième enseignante (5 Sans nom) est significative « *je ne sais pas* », parce qu'en fait, comme pour tout outil pédagogique la mise en place des démarches biographiques exige une disponibilité en matière de temps et une certaine procédure inconnue jusqu'à présent des enseignants.

La question 6 a créé des malentendus chez les enseignants, en effet, la lecture de leurs commentaires montre la confusion de cette notion toujours floue, surtout que nous n'avons rien expliqué à son propos. Nous avons formulé notre question sous forme d'une phrase affirmative avec 4 possibilités pour la compléter, l'enquêté peut répondre par « Oui, Non, Je ne sais pas » :

« *La biographie langagière joue un rôle dans :*

- *La construction identitaire de vos élèves.*

- *La prise de conscience de leur plurilinguisme.*
- *La libération de la parole (l'expression) orale et écrite.*
- *La lutte contre les implicites qui font un blocage psychologique nuisant à l'apprentissage du français ».*

Les enquêtés affirment à l'unanimité que la biographie langagière joue un rôle bénéfique dans la vie de l'apprenant, en cochant tous la case « Oui », ils corroborent les hypothèses de notre étude. Tout d'abord, elle aide à la construction identitaire des élèves, parce qu'elle « *Elle aide à comparer entre les différentes cultures appartenant aux différentes langues* » (5 Sans nom)

Elle favorise également la prise de conscience de leur plurilinguisme, parce que « *Cela les aide à être conscients de l'importance que pourrait jouer le fait d'être plurilingues dans leur vie quotidienne surtout à l'aube du vingt-et unième siècle.* (9 Ali). Certains enseignants mettent en évidence dans leurs commentaires le facteur affectif dans l'apprentissage de la langue : « *Quand les élèves prennent conscience de l'importance de la langue, ils vont l'aimer* » (6 Hiba), « *S'ils prennent conscience de leur plurilinguisme, ils apprécieront plus la langue étrangère* », (4 Raya). Il s'agit également d'explorer la peur et les mauvais souvenirs des élèves : « *Certains apprenants ont subi un trauma dans le passé et ce souvenir les pousse à détester la langue* », (3 Amal), « *Ils ont peur du français à cause des multiples règles* » (6 Hiba).

En revanche, sans nous prétendre être en mesure de juger les enseignants sur leurs réponses, nous comprenons à leurs remarques qu'ils confondent notre interrogation sur la biographie langagière en tant que démarche et outil avec l'effet du plurilinguisme, comme le montrent les commentaires suivants : « *le plurilinguisme apporte aux élèves une variété de cultures et de connaissances, ce qui libère leurs paroles* », « *En encourageant les discussions et ou les productions écrites, l'expression orale et écrite seront plus aisées* », « *Les élèves ont conscience de la multiplicité langagière et culturelle* ».

Toutefois, nous pouvons interpréter l'abstinence des commentaires dans cette question. Loin d'être une négligence, elle montre une volonté de ne pas répondre pour ne pas tomber dans l'erreur sur un sujet flou et inexpérimenté.

Le dernier thème du questionnaire des enseignants évoquait les notions de sécurité et insécurité linguistique, parce que la sécurité est un pilier primordial dans la construction d'une confiance productrice et efficace dans le processus de l'apprentissage, nous avons demandé aux enseignants enquêtés de décrire le sentiment de leurs élèves pendant les cours de langues en

leur proposant certaines causes inspirées des travaux de LABOV et de MESSAOUDI³¹². Huit enseignants soulignent que les élèves se sentent en insécurité linguistique pour trois raisons principales : « *ils n'ont pas confiance en leur niveau de langue, ils n'ont pas l'habitude de parler/d'écrire en langue étrangère et leur parcours linguistique est parsemé d'échec et de mauvaises expériences* ». La moitié des enseignants évoquent la peur du regard critique des autres. Seuls deux enseignants affirment que leurs élèves se sentent en sécurité linguistique parce qu'ils ont l'habitude d'utiliser le français en classe et qu'ils ne craignent pas le regard des camarades ni du professeur. Il est important de signaler que les deux enseignants travaillent au lycée Alsabah, le plus grand lycée public de la région de Nabatieh et le mieux réputé. En effet, il est situé au cœur de la ville de Nabatieh, son public est souvent en contact avec les langues étrangères et a le privilège de pouvoir sélectionner les élèves selon leurs notes scolaires, donc il choisit les meilleurs élèves.

La totalité des enquêtés affirment que l'enseignant joue le principal rôle dans la création de l'ambiance de sécurité en classe. Raya (questionnaire 4) commente : « *Mon devoir en tant que professeur de langue est de leur donner confiance en soi et d'apprécier le moindre effort qu'ils font* ». Amal ajoute que « *le rôle du professeur est de faciliter l'apprentissage d'une langue afin que l'apprenant se familiarise avec cette langue* ». Selon ces deux enseignantes, l'insécurité linguistique est créée par deux facteurs, premièrement, les mauvaises expériences vécues par l'élève « *Depuis des années, l'apprentissage et la maîtrise de la langue étrangère n'a jamais été une expérience gaie ni facile pour la plupart des élèves d'où l'insécurité linguistique* », et l'absence de la pratique des langues étrangères en dehors de l'école « *Mes élèves ne pratiquent pas le français en dehors de l'école, c'est pourquoi ils ne le parlent pas bien, donc se sentent en insécurité* ».

Cette grande attention portée pour l'enseignement des langues étrangères apparaît dans les biographies langagières que les enseignants enquêtés ont rédigées. En effet, nous y lisons des histoires de vie langagières intéressantes avec une conscience de l'importance du plurilinguisme, comme le souligne Habiba (questionnaire 1) : « *Rien n'est plus intéressant que l'apprentissage d'une nouvelle langue qui nous permet de connaître une nouvelle culture et une nouvelle civilisation* ».

Hormis les deux enseignants nés en Afrique, les enquêtés ont l'arabe comme langue maternelle et parlent tous trois langues à de degrés de maîtrise différents.

³¹² MESSAOUDI, L., 2020, *Insécurité linguistique*, Publictionnaire, Dictionnaire encyclopédique et critique des publics, disponible sur le site <http://publictionnaire.humanum.fr/notice/insecurite-linguistique/>

Tous les enquêtés affirment être trilingues et précisent le rôle qu'a joué chaque langue dans leur vie professionnelle et personnelle. Il s'agit dans les rédactions d'une passion envers les langues, comme le montre la biographie ci-dessous (questionnaire 5 sans nom) :

« L'arabe est ma langue maternelle, depuis l'enfance cette langue est inculquée dans mon système de communication avec mon entourage. J'aime toujours lire les délices langagiers que m'offre la langue du Coran. Pour le français, c'est une langue dont je suis tombée amoureuse dès ma 1^{ère} année de littérature à l'université. J'étais toute jeune et fascinée par les trésors historiques et culturels que puise la langue de Molière, le français est jusqu'à maintenant mon fidèle compagnon quand j'ai soif de l'art. De plus, c'est une langue que j'ai eu la chance d'enseigner depuis 8 ans et ça continue. Fière de communiquer la beauté infinie de cette langue à mes apprenants. Quant à l'anglais, c'est plutôt la langue du cinéma, du commerce et de la technologie, elle s'était imposée sur notre vie quotidienne sans prendre la permission ».

Nous remarquons les termes valorisants utilisés pour raconter les expériences langagières.

Dans le questionnaire 2, l'enquêté parle d'« *une aisance linguistique* » lors de l'utilisation de l'arabe comme langue maternelle « *de communication dans son entourage, de la totalité des lectures et des réseaux sociaux* » mais aussi du français comme langue de choix professionnel et de passion « *qui me permet d'être à jour pour ce qui est sujet d'actualité lié au contexte occidental en général et francophone en particulier, en plus de ma passion pour cette langue dès les petites classes* ».

Notre travail sur les biographies ne prend en compte ni la question de la littérarité ni celle du sujet, ainsi, nous essayons d'évaluer l'histoire du vivant sans aborder la qualité littéraire de la production et quel que soit le sujet. Christiane PERREGAUX dénie la pertinence de la question du sujet en disant que :

« Ce qui nous intéresse en fait, c'est le biographique comme processus d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire, de retours en arrière pour comprendre son présent langagier, de construction de soi autour de la thématique des langues³¹³ ».

³¹³ PERREGAUX, C, 2006, cité dans DELAS D., *Instances du sujet et travail en biographique langagière*, Français dans le monde, n° 39, p :15.

Ainsi, les enseignants racontent, à l'instar des lycéens, des souvenirs de leurs premières expériences linguistiques qui s'inscrivent dans une continuité qui justifie des choix professionnels, comme le montre la biographie de Raya (questionnaire 4) :

« Ma langue maternelle était l'arabe, je l'ai apprise de la vie quotidienne d'abord puis des études scolaires. Ma passion pour le français date de mes premières années à l'école maternelle grâce à mon grand amour pour Mme Yazbek qui était mon professeur de français à l'époque. Je n'oublierai jamais son tablier orange, ses mèches blondes et son intérêt vis-à-vis des apprenants. C'est grâce à cette dame que j'ai toujours aimé devenir professeur de français et avec les études chez les sœurs puis à l'Université Saint-Joseph de Beyrouth ma langue a évolué et j'ai réussi à être francophone. Durant ma carrière d'enseignante, j'ai eu à enseigner le français 2^{ème} langue aux classes anglophones sans aucun problème car l'anglais aussi m'attire et je le vois plus facile que le français. Cela justifie mon dernier diplôme : un master en Educationnel Management en anglais. Chacune de ces trois langues a un goût exceptionnel pour moi ».

Indubitablement, certes, l'homme ne naît ni plurilingue ni monolingue, son expérience de vie le mène à être l'un ou l'autre, selon DAHLET, le plurilinguisme est notre utopie qui :

« Nous prend, plutôt qu'on ne le décide. De même qu'on ne décide pas d'avoir telle ou telle personnalité, on n'est pas la source de son plurilinguisme, sans qu'on puisse dire non plus qu'il vient tout fait d'ailleurs ou qu'il est tout à fait en nous sans nous ³¹⁴».

En tant qu'utopie, le plurilinguisme offre au sujet plurilingue les meilleures conditions de l'éducation ainsi qu'une bonne motivation d'agir. Les enquêtés sont conscients de ces avantages sur les plans social et professionnel, à cet égard, la biographie d'Ali (questionnaire 9) raconte les bienfaits de son plurilinguisme sur sa vie et sa famille, sans raconter les détails de ses contacts avec les langues, il commence sa biographie par les bienfaits de son plurilinguisme :

« Dans ma vie professionnelle et sociale, j'ai beaucoup profité du fait d'être plurilingue. En effet, ma vie professionnelle, étant francophone, et ayant des diplômes français m'a aidé à être professeur de français dans beaucoup

³¹⁴ DAHLET P., 2016, *Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques*, dans BLANCHET, P, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Editions des Archives contemporaines, Paris, p : 46.

d'établissements scolaires et par la suite à gagner ma vie et celle de ma famille. En outre, cette bonne qualité m'a aussi aidé à l'épanouissement de ma personnalité et de celle de mes enfants. C'est que, apprendre plusieurs langues m'a permis de connaître d'autres cultures et civilisations aussi riches que la nôtre et par la suite de performer mes relations sociales que ce soit au Liban ou à l'étranger et de me fournir des moyens indispensables à ma vie professionnelle surtout dans le domaine de l'informatique qui est devenue une nécessité à l'enseignement. En résumé, je suis reconnaissant des services que le français et l'anglais m'ont rendus dans plusieurs domaines de ma vie ».

Cette reconnaissance du rôle du plurilinguisme dans la vie professionnelle revient dans la biographie de Nahil (questionnaire 8) qui considère que le plurilinguisme a amélioré sa vie professionnelle « *la maîtrise du français m'a aidée à trouver facilement un emploi et à devenir cadrée dans un des plus grands lycées du Liban, à travailler avec l'Institut Français du Liban et à bien gagner ma vie* » et sociale « *parler deux langues étrangères m'a permis de m'ouvrir aux autres, de comprendre leurs mentalités, de connaître leurs traditions et surtout de me faire des amis à l'étranger* ». Elle conclut que le français a changé sa vie vers le mieux.

Concernant les deux enseignantes étant nées en Afrique et ayant le français comme langue maternelle, le défi était de pouvoir apprendre l'arabe pour pouvoir communiquer avec leur entourage et surtout pouvoir intégrer le ministère de l'éducation nationale. En effet, une épreuve en langue arabe littéraire est obligatoire pour réussir le concours de la nomination des enseignants du secondaire au secteur public.

Pour Hiba (questionnaire 6), le français est une identité qui rappelle ses origines alors que « *l'arabe a toujours été un défi pour moi, à partir de 18 ans, j'ai commencé à renouer mes liens avec cette langue vu que je suis rentrée au pays, j'ai commencé à découvrir les beautés de cette langue* ».

Amal (Questionnaire 3) reconnaît que son trilinguisme est utile pour sa vie, elle attribue à chaque langue un rôle : « *le français langue de pensée, de communication et de culture qui permet l'ouverture sur le monde, l'arabe langue de communication dans la vie quotidienne et l'anglais utile dans l'utilisation des réseaux sociaux et les voyages à l'étranger* ».

Nous pouvons conclure que le choix de la (ou des) langue(s) de son répertoire utilisable au quotidien est étroitement lié à l'histoire de ses contacts avec les langues.

6.2.2.2. Analyse de l'entretien du conseiller de la DOPS :

L'entretien qui s'est déroulé entièrement en français montre une ouverture sur les outils pédagogiques novateurs dont l'objectif est d'aider les élèves à améliorer leurs scolarisations. Son parcours professionnel est riche, après 20 ans d'expérience dans le cycle secondaire, il est nommé à la DOPS, qui a changé sa vision des cours de langue.

Dans sa classe, il dit avoir utilisé la biographie langagière, comme outil d'investissement sur le terrain dans le cadre du service social, dans une activité interdisciplinaire : il s'agit de raconter une expérience vécue à l'extérieur de l'école lors d'une rencontre avec des personnes hospitalisées sur un thème de leur programme de français. Dans cette expérience l'élève a investi ses compétences langagières pour raconter sa rencontre avec ces personnes, cependant il ne s'agit pas d'expériences langagières. Nous pourrions dire que les approches biographiques restent une notion didactique floue.

A la question sur le rôle de la biographie langagière dans la vie des élèves, il répond :

« La biographie langagière a bel et bien un effet sur la prise de conscience du plurilinguisme des lycéens, ces derniers sont conscients de l'importance de maîtriser plusieurs langues surtout dans une époque témoignant de la mondialisation de la culture via le numérique dont le socle est les réseaux sociaux. Ces derniers offrent aux lycéens la chance de s'ouvrir sur de nouvelles cultures, cela dit le plurilinguisme s'avère le pont permettant à ces jeunes d'aller à la rencontre de l'autre qui leur est différent certes mais qu'ils cherchent à tolérer selon une vision humanitaire vraie ».

Si dans son discours, nous comprenons que la biographie langagière est une démarche intéressante à explorer jouant un grand rôle dans la promotion du plurilinguisme des apprenants, l'accent est mis sur le plurilinguisme comme objectif social, éducatif et humanitaire à atteindre, sans grande importance pour l'outil à utiliser.

6.2.2.3. Analyse des entretiens avec les coordinatrices de français

Comme nous l'avons déjà marqué, dans l'enseignement secondaire public, nommer un enseignant comme coordinateur d'une matière est un choix du directeur, le règlement intérieur des lycées oblige certains critères tels que l'ancienneté, les diplômes et les compétences mais ces critères ne sont pas toujours respectés. Les deux coordinatrices que nous avons enquêtées remplissent bien ces critères, parce que les directeurs des lycées accordent une grande importance au choix du coordinateur des langues étrangères, vu leur volonté d'améliorer le niveau du lycée pour concurrencer avec les autres établissements.

Dans le tableau suivant, nous détaillons les diplômes obtenus par chacune des deux enquêtées :

	Diplôme	Années d'expérience	Langues utilisées
Raya	<ul style="list-style-type: none"> • Licence en littérature française de l'USJ • CAPES en didactique de l'université libanaise • Master en Sciences de l'éducation du LIU 	24 ans	Français/Anglais
Mirna	<ul style="list-style-type: none"> • Licence en littérature française de l'université libanaise • Master 1 en littérature française de l'université libanaise 	18 ans	Français

Les entretiens se sont déroulés entièrement en français, ce qui marque le bon niveau des deux coordinateurs en français. Cependant, avec Raya (Cf Annexe 4, entretien 2), le recours à l'anglais était fréquent et volontiers, bien que – en tant qu'enquêtrice - nous n'ayons eu recours ni à l'arabe ni à l'anglais dans nos questions. L'histoire de vie langagière de Raya explique ce recours, elle a fait ses études dans trois universités à politiques linguistiques opposées : Une licence à l'USJ (l'université Saint-Joseph), université des jésuites à Beyrouth : la plus importante université francophone au Liban, privée avec des frais d'inscription très chers, elle exige un bon niveau de français pour les étudiants avec un concours d'entrée en langue française (Intitulé test d'aptitude) et des cours obligatoires de remédiation pour les étudiants ayant des résultats insuffisants ; une année de CAPES dans la faculté de pédagogie à l'université libanaise, université publique ayant un bon niveau mais avec une tolérance concernant le niveau en langues de ses étudiants ; un master en sciences de l'éducation fait entièrement en anglais à LIU (Libanese International University), université privée anglophone.

Ce recours à l'anglais dans un entretien ayant pour but l'enseignement du français s'explique, selon SIMON et THAMIN par le fait que «

« Tout enseignant entretient des rapports affectifs, cognitifs et sociaux très particuliers avec les langues et variétés de langues qui composent son répertoire langagier personnel, quelle que soit celle(e) qu'il a à enseigner dans l'exercice de son métier en milieu institutionnel ³¹⁵».

³¹⁵ SIMON, D-L & THAMIN N, 2013, *Mettre le biographique au travail en formation : un levier pour une didactique du plurilinguisme*, dans BALSIGER C, BETRIX KOHLER D, DE PIETRO J-F, PERREGAUX C, *Eveil aux langues et approches plurielles*, De la formation des enseignants aux pratiques de classe, l'Harmattan, Paris, p : 285.

Nous avons remarqué également son recours au registre familier dans les réponses : « *c'est la cata, c'est dingue, un niveau pas terrible...* », en effet, durant les trois années de licence à l'USJ, elle ne parlait qu'en français pendant les cours mais aussi en dehors des cours avec ses copines.

L'entretien avec Mirna (*Cf Annexe 4, Entretien 1*) est tout à fait différent, il s'est déroulé en français et avec un niveau courant proche du soutenu avec utilisation des mots scientifiques relatifs à la discipline didactique. Ce recours au registre soutenu s'explique par les études de Littératures françaises que Mirna a faites.

Quant au contenu des entretiens, les deux enquêtées expriment leur insatisfaction du niveau des élèves en français qui résulte « *du système éducatif en sclérose qui ne prend pas en considération la dimension socioculturelle de la langue* » (Mirna) et « *la politique linguistique archaïque suivie par le ministère* » (Raya).

En insistant sur l'importance de la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, Mirna affirme le rôle important que l'approche biographique peut jouer :

« La biographie langagière peut favoriser l'apprentissage du français quand elle met en relief les nouveaux acquis et le cheminement de l'identité culturelle vers des horizons nouveaux. L'élève sera capable de mieux s'auto-évaluer. Cela renforce la motivation d'apprentissage³¹⁶ ».

Et partant de son expérience personnelle dans l'enseignement, elle affirme adopter indirectement et intuitivement les principes des démarches biographiques, parce qu'elle n'a pas été formée à l'adopter :

« Je l'adopte indirectement : à travers les textes... analyses, débats qui mettent en relief les différences culturelles... A travers l'auto-évaluation du parcours d'apprentissage, les nouveaux acquis... ».

Nos enquêtées affirment leur volonté d'expérimenter la biographie langagière comme outil de conscientisation qui « *mène à une prise de conscience du plurilinguisme et au fait que l'identité culturelle est en permanente mutation* » (Mirna), cette réalité est évidente pour certains élèves « *souvent, en fin d'année scolaire, les élèves avouent qu'ils sont devenus une autre personne et qu'ils ont évolué, certes, certains pas tous...* » (Raya).

Les deux entretiens relèvent la question de la formation des enseignants de langue, qui dans le contexte de notre société multiple, diversifiée et complexe devient une nécessité centrale, pour

³¹⁶ Annexe 4, entretien 1.

préparer les élèves, futurs citoyens, futurs enseignants à vivre dans des sociétés diverses sur les plans linguistiques et culturels.

Effectivement, les relations de l'enseignant avec la langue sont perceptibles et influencent les pratiques de classe, à cet égard, SIMON et THAMIN écrivent que

« son (de l'enseignant) propre rapport aux langues aura à notre avis, une incidence directe sur son mode d'enseignement de la langue-matière, sur les tâches proposées aux élèves et sur la nature des interactions mises au service de l'apprentissage de la langue étrangère³¹⁷ ».

En revanche, dans le secteur public où les établissements sont attachés directement et entièrement au ministère de l'éducation, l'enseignant n'est pas le seul décideur, le directeur de l'établissement joue un rôle primordial dans la décision de la politique interne du lycée.

6.2.2.4. Analyse de l'entretien avec les directeurs des lycées

Nous savons que la direction d'un établissement scolaire est un facteur primordial qui décide de sa réussite ou son échec et joue sur sa réputation surtout dans un pays où la diversité voire les inégalités touchent le secteur éducatif. Le choix des deux directeurs était basé sur la disponibilité du directeur et son consentement, après avoir contacté 4 directeurs, nous avons réussi à interviewer deux : le directeur du lycée Alsabah (le plus grand lycée de la région de nabatieh) et le directeur du lycée de Qsaybé (où nous travaillons depuis une quinzaine d'années).

Les interviews ont eu lieu sur l'application WhatsApp parce que la situation sanitaire ne permettait pas de rencontrer en présentiel les interviewés, nous étions en pleine période de confinement à cause de la pandémie de Corona Virus. Bien qu'ils soient bilingues (français et arabe), les deux interviewés ont choisi l'arabe comme langue de communication parce que leur utilisation du français se limite à la lecture des documents scientifiques, ils n'ont pas l'habitude de faire des entretiens en langue étrangère. Nous avons transcrit et traduit les interviews (Cf, Annexe 3, Entretien 1 : Avec M. Chmayssani le directeur du lycée Alsabah ; Entretien 2 : Avec M. Mahdi le directeur du lycée de Qsaybé).

³¹⁷ SIMON, D-L & THAMIN N, 2013, *Mettre le biographique au travail en formation : un levier pour une didactique du plurilinguisme*, dans BALSIGER C, BETRIX KOHLER D, DE PIETRO J-F, PERREGAUX C, *Eveil aux langues et approches plurielles*, De la formation des enseignants aux pratiques de classe, l'Harmattan, Paris, p : 285.

Le parcours professionnel des deux interviewés révèle une analogie sur certains points : ils sont tous les deux diplômés de l'université libanaise, ils ont 20 ans d'expérience dans l'enseignement secondaire, ils sont titulaires au cycle secondaire et nommés, à la suite du concours du ministère de l'Éducation. Mais les conditions de nomination au poste de directeur ne sont pas les mêmes : M. Chmayssani a été nommé après le départ à la retraite du directeur alors que M. Mahdi a été nommé provisoirement et imprévisiblement au poste de directeur par délégation à la suite d'un accident de voiture qui a provoqué un arrêt maladie de longue durée du directeur. Si le premier a eu le temps de suivre des formations pédagogiques : « *Une formation de 48 semaines sur la gestion pédagogique à la faculté de pédagogie à l'Université Libanaise, 5 formations sur le leadership en éducation dans le centre culturel britannique et 3 formations sur l'élaboration des projets et plans éducatifs à l'Université Américaine de Beyrouth (AUB) et l'Université Américano-Libanaise (LAU)* », le deuxième a commencé sa fonction de directeur sans aucune formation.

Ils sont conscients de l'importance des langues étrangères dans la scolarité de leurs élèves mais aussi pour leurs projets professionnels. A la question « Que pensez-vous du plurilinguisme au Liban ? », leurs réponses sont similaires :

« Pour moi, les langues sont un moyen de communication, de compréhension et de perception, elles sont donc la porte qui ouvre sur les toutes les civilisations et les cultures du monde entier. Partant de ce principe, l'enseignement des langues doit se refléter positivement sur les lycéens... je dirai plutôt, cet enseignement doit être une priorité... ça doit être un des premiers objectifs du processus éducatif pédagogique. Nous remarquons tous que, dans certains cas, l'excellence d'une école et la qualité de son enseignement dépendent de la qualité de l'enseignement des langues qu'elle assure. Souvent les parents choisissent l'école de leurs enfants en fonction de la qualité de l'enseignement des langues et surtout celui des langues étrangères » (Alsabah).

Ils affirment également que le plurilinguisme joue un grand rôle dans la construction identitaire des lycéens : « *Je les vois dans les classes, on a l'impression que l'élève qui parle bien le français et l'anglais a une personnalité épanouie, il est plus confiant de lui-même, comme si son plurilinguisme lui donne une garantie et une assurance pour avancer. Je crois qu'ils ont un respect pour les autres, une ouverture sur les idées nouvelles et une tolérance face aux idéologies des autres* ».

Cet épanouissement de la personnalité des lycéens bilingues ou trilingues est un des objectifs définis par le curriculum du système éducatif libanais et prônés par les directeurs, ils assurent

une volonté d'œuvrer pour améliorer le niveau de leurs élèves en langues étrangères qu'ils jugent insuffisant. Le problème est résumé comme suit par M. Mahdi :

« Parce qu'il y a toujours des lacunes dans l'enseignement du français dans tous les lycées. Ici, par exemple, les enseignantes de français ont un bon niveau et sont consciencieuses, elles font des activités avec les élèves et tout... mais le problème est plus profond, nous accueillons en classe de seconde des élèves qui viennent d'écoles différentes avec des niveaux hétérogènes dans toutes les matières mais ces différences apparaissent clairement dans les langues !!! C'est ce qui complique les cours de langues ! Je vous donne un exemple, dans une classe de 30 élèves on a 2 du lycée franco-libanais de Habbouch, 1 élève de Elissa et 3 des Sœurs Antonines ils ont un bon niveau. Alors que 11 élèves sont quasiment illettrés en français... C'est un vrai problème ».

L'hétérogénéité du niveau des élèves qui viennent des établissements scolaires aussi diversifiés culturellement et pédagogiquement qu'est la société libanaise est un vrai problème. A notre avis, les origines de ces lacunes peuvent être explorées par les activités de la démarche biographique, comme une sorte d'évaluation diagnostique qui débute dès l'arrivée des élèves en classe de seconde, et s'étend sur les trois années du lycée.

M. Chmayssani ajoute à ces raisons une certaine culture communautaire répandue dans la société :

« Il y a trop de problèmes, le plus grave c'est le niveau très faible des élèves des écoles publiques, ils intégrant le lycée après les cycles primaires et complémentaires avec un faible niveau en langues. L'autre problème est une certaine culture communautaire basée sur le désintérêt vis-à-vis des langues, vous voyez !!!!! Mais ceci n'est pas un cas généralisé puisqu'on remarque un décalage entre les régions concernant l'intérêt porté à l'enseignement de la langue française et surtout à son utilisation dans la communication entre les gens ».

Il s'agit là d'une éducation générale aux bienfaits du plurilinguisme qu'il faut promouvoir en dehors du curriculum imposé et des méthodologies adoptées jugées répétitives.

Les directeurs interrogés insistent sur le facteur humain comme facilitateur du processus d'acquisition des langues :

« Il ne faut pas oublier le facteur humain qui est complètement mis à l'écart, d'une part, les enseignants se trouvent contraints de respecter le curriculum à la lettre et se plaignent souvent de l'absence des formations pédagogiques efficaces, d'autre part, les élèves sont démotivés, parce qu'ils sont convaincus de la non-importance de l'acquisition des langues étrangères surtout le français vu sa difficulté. Ce qui aggrave la situation, c'est l'absence des activités extrascolaires en langue étrangère ». (M. Chmayssani).

Comme nous l'avons déjà mentionné, le fonctionnement des lycées publics dépend de la volonté et des compétences du dirigeant. Les formations suivies par M. Chmayssani en management et leadership lui ont permis d'établir un plan pédagogique spécifique pour encourager l'enseignement du français dont il résume les étapes comme suit :

« Premièrement, nous avons ouvert le club de la langue française qui regroupe un bon nombre d'élèves et d'enseignants intéressés par la langue, ce club est présidé par le coordinateur du français qui surveille ces activités annuelles. Nous avons également établi un calendrier annuel d'activités extra scolaires selon les occasions sociales et nationales : Des pièces de théâtre, des projections...

Et concernant la lecture, nous encourageons nos élèves à la lecture et la rédaction, nous organisons un concours annuel ou le jury choisit les meilleurs lecteurs ou écrivains avec des prix !!!! Ecoutez par exemple, un de nos élèves a écrit un petit roman, le lycée a pris en charge l'édition et la diffusion de ce petit livre, et nous avons organisé une cérémonie de signature avec la mairie de Nabatieh et l'Institut français du Liban »...

Du côté des élèves, ce plan pédagogique est riche en activités et les encourage à s'intéresser à la langue comme outil de vie, de culture, de loisirs et de compétitions. Quant aux enseignants, il cherche à combler les lacunes des méthodologies imposées par le ministère de l'éducation :

« Nous orientons aussi nos enseignants pour les aider à développer leur méthodologie, par exemple à adopter un enseignement interactif avec les TICE, à faire des projets dans chaque module travaillé en classe. Je vous donne un exemple, dans le chapitre de la pollution, les élèves font tous les ans des courts métrages sur un endroit précis et ils l'exposent devant les autres classes et les enseignants et le meilleur travail emporte un prix ».

Il insiste dans son plan sur l'importance d'établir un processus d'évaluation continue qui permettra de détecter les points forts et faibles de chaque apprenant, ainsi, il affirme qu'adopter la biographie langagière comme outil pédagogique hermétique a un effet bénéfique sur l'apprentissage du français en particulier et des autres langues étrangères parce que : *« Nous*

savons que la réussite du processus éducatif commence par l'étude de la réalité des apprenants et ... disons le diagnostiquer minutieusement ».

6.2.3. Analyse des enquêtes des élèves

Dans une approche compréhensive, nous avons tenté de varier nos instruments de recherche. Ainsi, pour couvrir un nombre suffisant d'enquêtés, nous avons réalisé des enquêtes qualitatives et quantitatives.

6.2.3.1. Analyse des entretiens

Nous avons réalisé un entretien auprès de 30 élèves de la classe de seconde des différents lycées. Notre choix est dû à la spécificité de leur situation : d'abord, ce sont des adolescents qui viennent de terminer la période collégienne et d'intégrer le lycée, vient ensuite la situation exceptionnelle qu'ils ont vécue à cause des événements sanitaires et politiques des deux dernières années au Liban : leur scolarisation était perturbée en classe de troisième et ils n'ont pas passé l'épreuve du brevet et leur première année secondaire est marquée par un début difficile en octobre et la fermeture des écoles à partir du mois de janvier. Les entretiens sont réalisés dans la période allant d'octobre 2020 à janvier 2021, avec des élèves choisis par les enseignants des différents lycées selon trois critères essentiels : leurs disponibilités, leur consentement et leur situation scolaire. Pour respecter le principe de l'échantillon aléatoire, nous avons étalé l'échantillon sur six lycées.

Dans notre collecte de données, figurait un échantillon de 42 élèves choisis par les enseignants, mais nous n'avons gardé que 30 entretiens pour l'analyse. Sur les 12 élèves non pris en compte, notons deux élèves qui n'ont pas pu réaliser l'entretien et les dix autres n'avaient pas réagi suffisamment pendant l'entretien, leurs réponses ne sont pas valides pour l'analyse. Ci-dessous un tableau montrant les informations concernant les interviewés, à savoir les langues que l'interviewé a choisies d'utiliser pendant l'entretien, le pourcentage d'utilisation du français, la date et le lieu de l'entretien et nos remarques concernant l'attitude ressentie chez l'interviewé³¹⁸ :

Tableau 12 : Informations liées au déroulement des entretiens avec les élèves

³¹⁸ Nous avons donné à chaque interviewé un prénom pour faciliter l'analyse des réponses, certains sont les vrais prénoms des élèves qui ont désiré le mentionner.

Prénom	Langues	Taux français	Durée	Lieu	Remarques/ Attitudes
Haydar	F / A	60%	7 min	WhatsApp	Que des phrases simples en français. Tendue mais souriant
Ahmad	F	100%	12 min	Lycée	Français fluide malgré les erreurs. Serein.
Hussen S	F / A	20%	9 min	Lycée	Que des phrases simples en français. Attitude neutre.
Fatima H	F / A	50%	6 min	WhatsApp	Alternance codique f/A dans la phrase. Hésitante et souriante
Nour	F / A	40%	7 min	Teams	Que des phrases simples pour le français. Sérieuse.
Ali Y	F / A	30%	5 min	WhatsApp	Réponses brèves malgré la relance. Neutre.
Ali M	A	0%	5 min	Lycée	Réponses brèves et répétitives. Indifférent.
Hawra A	F / A	30%	4 min	Lycée	Réponses brèves et répétitives. Indifférente
Hawra S	F/A/Ang	20%	8 min	Lycée	Alternance de 3 langues. Souriante et intéressée.
Aya	F / A	30%	6 min	WhatsApp	Français débutant. Tendue mais intéressée.
Alyaa	F / A	50%	7 min	WhatsApp	Français débutant. Détendue et souriante
Louay	F / A	20%	7 min	WhatsApp	Des groupes de mots en français. Neutre.
Zeinab	F / A	90%	8 min	Lycée	Français fluide, erreurs et recours à l'arabe. Intéressée.
Fatima Y	F / A	10%	10 min	Lycée	Une seule réponse en français hésitant. Tendue.
Soulaf	A	0%	9 min	WhatsApp	Aucun mot en français. Souriante et détendue.
Amani	F / A	60%	10 min	WhatsApp	Alternance des 2 langues. Détendue.
Ali M	A	0%	8 min	WhatsApp	Réponses brèves. Sérieux et intéressé.
Zaynab	F	100%	10 min	WhatsApp	Français fluide avec peu d'erreurs. Motivée.
Batoul	F	100%	10 min	WhatsApp	Bon niveau de français. Motivée et détendue.
Zainab B	F	100%	10 min	Lycée	Bon niveau de français. Motivée et détendue.
Ali N	F / A	40%	9 min	Teams	Phrases simples en français. Souriant et tendu.
Layla	A	0%	9 min	WhatsApp	Aucun mot en français. Détendue et motivée.
Yehya	F	100%	8 min	WhatsApp	Phrases simples et réponses rapides. Motivé.
Siham	A	0%	5 min	WhatsApp	Entretien court et réponses brèves.
Rawan	A	0%	7 min	WhatsApp	Aucun mot en français. Motivée.
Fatima S	A	0%	8 min	WhatsApp	Aucun mot en français. Détendue et souriante.
Céline	A	0%	7 min	WhatsApp	Aucun mot en français. Démotivée.
Fatima S	F / A	90%	9 min	WhatsApp	Bon niveau de français avec des erreurs. Détendue, souriante
Zeina	F / A	90%	10 min	WhatsApp	Utilisation du français mais beaucoup d'erreurs.
Zeinab H	F / A	20%	10 min	WhatsApp	Phrases simples en français. Aimable et motivée.

Les entretiens menés avec les élèves portaient sur deux thèmes essentiels :

- ♣ leurs représentations des langues apprises à l'école et/ou rencontrées dans la vie de tous les jours ;
- ♣ leur biographie langagière pour décrire leur relation avec les langues de leur répertoire personnel.

Certes, pour parler des représentations, nous allons aborder avec les enquêtés les sentiments de

sécurité et d'insécurité linguistique face aux langues étrangères.

Les entretiens semi-directifs que nous avons faits nous ont permis de récolter des réponses bien précises sur le rapport des élèves aux langues de leur entourage ainsi qu'à leur histoire de vie langagière, durant les entretiens, nous avons remarqué une bonne interaction entre nous et les élèves enquêtés et surtout une importante liberté de parole, surtout que nous avons rassuré nos enquêtés en leur donnant la liberté de choisir la langue de conversation, c'est l'alternance codique qui l'emporte dans la plupart des entretiens. Rappelons qu'ils sont tous de langue maternelle arabe et qu'ils ont commencé à apprendre le français à la maternelle (c'est-à-dire à l'âge de 3 ans).

Nous allons dans ce qui suit détailler les langues choisies durant les échanges avec les enquêtés, la proportion de chaque langue ainsi que le motif de ce choix. Suivant ce critère, nous pouvons les classer en trois groupes :

- **Groupe A** : 8 élèves ont annoncé clairement dès le début de l'entretien leur désir de ne s'exprimer qu'en arabe, en expliquant qu'ils n'ont jamais parlé avec quelqu'un en français ni en classe ni hors de l'école.
- **Groupe B** : 17 élèves ont utilisé les deux langues, ils ont alterné entre arabe et français, le français est utilisé pour exprimer des idées simples dans des phrases simples alors que l'arabe intervient pour exprimer des idées profondes ou événements difficiles à raconter, surtout lors de la production libre concernant leur biographie langagière. A noter également qu'une élève a utilisé dans son discours des mots anglais, étant donné qu'elle a un bon niveau en anglais et qu'elle a l'habitude d'utiliser l'anglais comme langue de communication surtout avec ses copines et sur les réseaux sociaux.
- **Groupe C** : 5 élèves qui ont décidé de s'exprimer en français, il s'agit de 2 garçons qui venaient d'écoles privées bien réputées et 3 filles qui étaient très à l'aise en parlant malgré les quelques erreurs qui persistent mais ne gênent pas la compréhension. En effet il s'agit de deux cousines qui sont nées et ont vécu une dizaine d'années au Canada et une bonne étudiante qui a fait ses études dans une bonne école privée réputée par une bonne qualité d'enseignement des langues étrangères.

Pour commencer notre analyse des réponses des élèves, notons que le choix de la langue à utiliser pendant l'entretien nous donne déjà une idée sur sa représentation de la langue.

A. Les représentations des langues apprises à l'école

Les huit élèves du groupe A ayant choisi l'arabe comme langue d'entretien ont affirmé qu'ils n'aiment pas le français.

A la question des langues qu'ils connaissent et la relation qu'ils entretiennent avec chacune des langues connues, tous les élèves ont répondu qu'ils connaissent trois langues ; arabe comme langue maternelle, français et anglais comme langues étrangères, seules les deux cousines nées au Canada ont considéré le français comme leur langue maternelle.

Pourtant, ils ne se considèrent pas comme plurilingue parce que selon l'expression la plus courante que nous avons rencontrée « *je ne parle pas bien le français, je fais des erreurs* », le fait de commettre des erreurs et de ne pas parler couramment les deux langues de scolarisation ne leur permet pas de prendre conscience de leur plurilinguisme. Par ailleurs, même les élèves qui ont répondu en utilisant l'alternance codique arabe/français ne se considèrent pas plurilingues, pourtant leur français était compréhensible malgré les erreurs qui reviennent souvent.

Si nous prenons comme critère l'échelle d'évaluation pour la maîtrise d'une langue prescrite dans le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL), nous pouvons les positionner entre A2 et B1. A noter que cette échelle est de six niveaux de A1 à C2, allant de l'élémentaire à l'utilisateur expérimenté. Pour rappel, dans le niveau A2 l'apprenant est un utilisateur débutant qui peut s'exprimer même si des erreurs persistent mais sans gêner la compréhension :

*« peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer les tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats ».*³¹⁹

Le sentiment d'insécurité est dû à leur peur de commettre des erreurs et d'être jugés, parce que

³¹⁹ Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*, consulté sur le site [Cadre européen commun de référence pour les langues \(CECRL\) \(cambridgeenglish.org\)](https://www.cambridgeenglish.org/) le 19/02/2021.

le français est pour eux une langue de scolarisation dans laquelle ils ont été contrôlés, classés et notés durant leur scolarisation. Ce sentiment d'insécurité les a poussés à exiger de parler en arabe durant l'entretien, selon leur expression « *j'ai peur d'avoir une mauvaise note* », « *je ne veux pas qu'on se moque de moi* », « *notre enseignante écoutera les entretiens ?* », « *je n'ai pas l'habitude de parler en français et vous allez me corriger tout le temps* ». ³²⁰

Les réponses des élèves en sont une bonne preuve, voici quelques-unes que nous avons transcrites, sans correction, convaincue des recommandations de KAUFMANN : « *Bien que brefs, les extraits d'entretien doivent être cités au plus près de leur forme originale. Il ne faut pas gommer les bredouillements s'ils disent quelque chose* » ³²¹.

- « J'aime parler le français mais je ne parle pas à cause de grammaire et accent difficile (Fatima) ».
- « J'aime la long français mais je ne connais plus pas, elle est difficile (Zeina) ».
- « Je n'aime pas le français, car difficile mais l'anglais est facile » (Batoul).
- « Je n'aime pas car la français c'est un langue etrangere est difficile » (Yassine).
- « J'aime le français car c'est une belle langue mais je ne l'aime pas car je n'ai pas les compétences pour l'apprendre parce que la maîtresse ne respectait pas les élèves, elle était sévère, on ne comprenait rien aux leçons qu'elle expliquait » (Soulaf). ³²²

Dans les réponses des élèves, nous relevons les notions « *facile/difficile* ». Le fait d'apprendre le français dépend chez les élèves de leurs représentations du degré de facilité de la langue. A cet égard, ZARATE ³²³ suggère d'établir un diagnostic des représentations sous la forme d'une association de mots. Le procédé des mots associés permet de faire ressortir la première image liée au thème proposé, donc la première représentation. Un traitement des données par groupement thématique nous indique que nos enquêtés ont tendance à opposer les deux langues étrangères. Les mots associés les plus récurrentement rencontrés sont : pour le français :

³²⁰ Ces réponses ne figureront pas dans la transcription des entretiens parce qu'elles ont été données suite à notre question sur la langue qu'ils préfèrent utiliser, avant de commencer l'enregistrement de l'entretien.

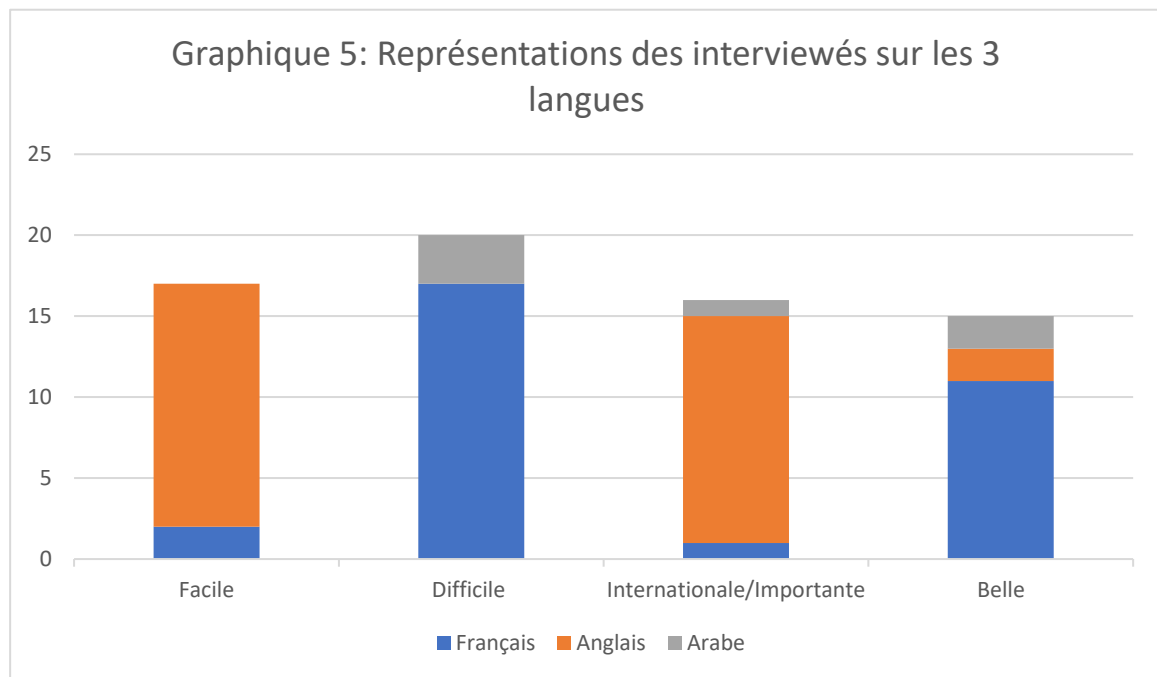
³²¹KAUFMANN J-C, 2016, *L'entretien compréhensif*, collection Armand Colin, 4^{ème} édition, Paris, p : 113.

³²² Cette élève a demandé de parler en arabe durant l'entretien, nous avons traduit ses paroles.

³²³ ZARATE, G., 2006, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, p :76.

« difficile, sans importance », et pour l'anglais : « facile, importante, internationale ». Par ailleurs, 70% des réponses évoquent la beauté de la langue française : « belle langue, langue de salon, un bel accent ».

Le graphique ci-dessous montre que le critère de la facilité joue en faveur de l'anglais et est repris par 50% des interviewés contre celui de la difficulté du français. 60% des élèves trouvent que le français est une langue difficile à apprendre surtout parce que le système éducatif n'est pas adapté pour assurer une bonne qualité d'enseignement du français.



La deuxième notion récurrente est celle de l'amour, sans que ce soit lié au degré de maîtrise de la langue. Parmi les 18 élèves qui ont affirmé aimer cette langue, 3 seulement ont un bon niveau et les autres souhaitent l'apprendre. Dans le tableau ci-dessous nous montrons le nombre des élèves qui ont exprimé leur relation avec les langues par cette notion parmi les 30 interviewés :

	J'aime/30	Je n'aime pas/30
Français	18	11
Anglais	20	3
Arabe	30	0

Concernant la langue arabe, tous les élèves ont affirmé qu'ils l'aiment malgré sa prétendue

difficulté parce qu'elle est : langue maternelle (13 élèves), langue de mon pays (7 élèves), langue du Coran (5 élèves), langue de communication dans mon entourage (1 élève), langue facile (1 élève).

Les représentations des langues chez les élèves influencent le choix des langues à utiliser pour les activités de la vie quotidienne. Nous avons proposé aux enquêtés une liste d'activités quotidiennes scolaires et non scolaires, leurs réponses corroboraient presque à l'unanimité notre hypothèse qui prétendait que les lycéens ne sont pas conscients de leur plurilinguisme, nous récapitulons leurs réponses dans le tableau ci-dessous :

Activités	Langue utilisée	Pourquoi
Lire un livre	Français : 10% Arabe : 60% Ar/fran : 10% Ar/Ang : 5% Ar/Fr/Ang : 15%	Ar : parce qu'elle est langue maternelle facile à comprendre. Fr : pour améliorer le niveau (80%), la langue maîtrisée facile (20%) Anglais : parce qu'elle est facile et moderne
Regarder un film	Français : 10% Arabe : 40% Américain, turc ou autres sous-titrés en arabe : 50%	Les films arabes ou sous-titrés en arabe car facile à comprendre (90%) 10% préfèrent les films français
Ecouter une chanson	Ar/Fr : 30% Arabe : 60% Anglais : 10%	Arabe : parce que c'est facile à comprendre, chansons vives, belle langue rythmique. Français : c'est une belle langue, pour améliorer mon niveau, Anglais : il y a de belles chansons.
Regarder des émissions	Français : 10% Arabe : 90%	Arabe : pour comprendre 70%, pas d'émissions françaises sur les chaînes reçues au Liban (20%). Français : j'aime et facile à comprendre (10%)
Utiliser le smartphone	Français : 20% Anglais : 75% Arabe : 5%	Anglais : 90% par habitude et pour faire comme tout le monde, c'est la langue de la technologie Français : la langue maîtrisée
Naviguer sur Internet	Français : 60% Anglais : 10% Arabe : 30%	Français : pour les cours et les recherches scolaires (80%), Arabe : pour les cours (13%) Anglais : pour la culture générale (7%)

Chater sur réseaux sociaux	Français : 5% Langue d'Internet ³²⁴ : 90% Arabe : 5%	Anglais : 90% par habitude et pour faire comme les autres jeunes c'est la langue de la technologie. Arabe : pourquoi utiliser hors de l'école une langue autre que la maternelle Français : ma langue maîtrisée
----------------------------	--	---

La lecture du tableau nous montre que le français figure à petites doses dans les activités quotidiennes des lycéens. Si l'arabe apparaît comme la langue la plus utilisée, l'anglais est présent à un taux presque égal que le français. Ceci montre la dynamique plurielle et la diversité linguistique et culturelle prônées par les élèves qui inscrivent l'anglais comme langue utile et indispensable dans les activités de la vie quotidienne.

La seule activité où le français l'emporte est les recherches sur internet parce qu'il s'agit de recherches pour les matières scolaires. Notons également l'omniprésence d'une langue que les utilisateurs des smartphones et surtout les jeunes appellent unanimement « la langue de l'Internet », c'est le fait d'utiliser les lettres latines pour écrire des mots arabes, avec un système codique répandu sans être enseigné pour trouver une équivalence aux lettres de l'alphabet arabe non existant dans l'alphabet français, à savoir :

- Le chiffre 2 remplace la lettre « ا » équivalent de A.
- Le chiffre 8 pour la lettre « غ », équivalent de GH.
- Le chiffre 7 pour la lettre « ح », son sans équivalence en français.
- Le chiffre 5 pour la lettre « خ », son sans équivalence en français.

Le résultat est absurde, avec ce langage dit d'Internet, on a des phrases avec des lettres latines et des chiffres arabes qui ne gênent en aucun cas la compréhension chez les jeunes. Cependant, ce langage est rejeté par la génération d'avant les smartphones, surtout les instruits et puristes attachés à la langue arabe. Ils le considèrent comme un grand danger qui risque de gommer la beauté de la langue arabe et appellent les utilisateurs à conserver la langue arabe.

B. Les biographies langagières racontées

Le deuxième thème de notre entretien avec les élèves est la narration de la biographie

³²⁴ Il s'agit d'un langage très utilisé par les jeunes, inventé avec l'expansion des smartphones, il consiste à écrire des phrases en arabe en utilisant des lettres latines.

langagière. Après la question concernant les relations qu'entretiennent les élèves avec les trois langues qui forment leur répertoire linguistique, nous leur avons demandé de nous raconter leur histoire de vie langagière. Pour certains enquêtés, le syntagme n'étant pas clair, nous avons eu recours à une comparaison avec les autres types d'histoires de vie, surtout celle affective. Ainsi, nous avons procédé comme suit :

Et maintenant, nous allons passer à ton histoire de vie langagière. On raconte souvent son histoire de vie affective ou sociale... là, c'est ton histoire avec les langues qui m'intéresse.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les lycéens n'avaient pas conscience de leur compétence plurilingue, nous considérons que ce travail sur la biographie langagière est un facteur propice à l'évolution de cette compétence. Selon CASTELLOTTI, le travail sur le répertoire linguistique nous permet d'en évoquer deux caractéristiques : la première est la compétence de médiation « *c'est-à-dire de passer d'une langue à d'autres, d'interpréter, de traduire, mais aussi de gérer les échanges dans plusieurs langues à la fois, au moyen d'un « parler plurilingue», ou de transférer des compétences d'un apprentissage linguistique à un autre* ³²⁵ », la deuxième est la prise de conscience du plurilinguisme par « *le développement d'une conscience réflexive sur l'apprentissage et l'usage des langues à plusieurs niveaux* ³²⁶ ».

Paradoxalement, certains enseignants nous ont demandé de passer l'entretien en français et de refuser tout recourt à la langue maternelle, considérant que toute interférence entre les langues maternelle et étrangère empêche l'évolution dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère. Ces enseignants bâtissent leur opinion sur la conception béhavioriste actuellement mise en cause qui appelle à l'isolationnisme pédagogique pour maintenir la langue maternelle hors des cours de langue étrangère parce que l'interférence est « *le résultat de (mauvaises) habitudes contractées en LM et venant troubler l'élaboration de (bonnes) habitudes en LE* ». ³²⁷

Certes, nous avons ignoré cette remarque et respecté le désir des enquêtés, parce que nous

³²⁵ CASTELLOTTI, V. 2006, *Pratiques réflexives en contexte plurilingue : le Portfolio des langues pour le collège*, dans MOLLINIE, M. (dir), *Autobiographie et réflexivité*, CFRT, Cergy-Pontoise, p : 69.

³²⁶ CASTELLOTTI, V. 2006, *Pratiques réflexives en contexte plurilingue : le Portfolio des langues pour le collège*, dans MOLLINIE, M. (dir), *Autobiographie et réflexivité*, CFRT, Cergy-Pontoise, p : 70.

³²⁷ CANDELIER, M., 2014, *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures*, Christel TRONCY (dir), avec le concours de J-F. de PIETRO, L. GOLETTO et M. KERVAN, PUR, Rennes, p :93.

voulions exploiter le connu (la langue maternelle) pour comprendre les obstacles qui freinent l'apprentissage de l'inconnu (la langue étrangère), selon la conviction de CANDELIER et BOURGUIGNON :

« Notre choix de faire intervenir la langue maternelle dans la réflexion sur la langue étrangère nous semble être la conséquence logique d'une option concernant la nature du processus d'apprentissage que nous formulons de la manière suivante : Apprendre, c'est faire des hypothèses à partir à la fois du connu et de ce qu'on l'on perçoit du nouveau, afin, soit d'intégrer ce nouveau dans le connu, soit d'aménager le connu pour qu'il puisse intégrer le nouveau³²⁸ ».

Partir du connu avait pour objectif de rassurer l'apprenant, de gagner sa confiance pour qu'il puisse s'exprimer librement et raconter son parcours langagier sans craindre le jugement des erreurs qu'il aurait commises durant l'entretien.

Cette remarque crée des interrogations sur les stratégies d'enseignement adoptées par ces enseignants dans le processus de l'enseignement du français auprès des lycéens. Rappelons ce que TARDIF appelle « *enseignant stratégique* » en lui léguant des tâches qui vont plus loin que transmettre des informations, il est « *penseur, preneur de décision, motivateur, modèle et médicateur³²⁹* ».

Les biographies racontées nous livrent des histoires de vie scolaire différentes chacune des autres mais avec des points communs. Si certaines se sont passées sans aventures à raconter, d'autres s'avèrent riches. Tous les élèves ont commencé à apprendre l'arabe et le français depuis la maternelle (à l'âge de 3 ans), quant à l'anglais 60% des enquêtés l'ont appris au cycle secondaire et 40% au cycle complémentaire parce qu'ils étaient scolarisés dans des écoles privées. Cependant, certaines biographies nous ont paru intéressantes parce qu'elles racontent des épisodes qui ont marqué un tournant décisif de la vie scolaire des apprenants. La plupart des élèves ont lié la réussite de leur processus d'apprentissage des langues étrangères à la relation avec le maître, en voici quelques exemples :

- Témoignage de Zeinab H (désormais ZH) :

³²⁸ Idem

³²⁹ CYR, P., 2016, *Les stratégies d'apprentissage*, collection dirigée par Robert GALISSON, Edition CLE INTERNATIONAL, Québec, p : 115 – 121.

ZH³³⁰ : *au début, j'aimais le français parce qu'en primaire, nous avions une bonne maîtresse qui expliquait bien et ne donnait pas beaucoup de punitions, mais après, on l'a changé, la nouvelle n'était pas gentille, alors j'ai commencé à ne pas l'aimer et mon niveau en français a baissé ».*

J : *Qu'est-ce que tu veux dire par maîtresse gentille ?*

ZH : *c'est – à – dire quand elle explique bien et ne donne pas de punitions !!!! Elle nous écoute et nous aide à nous corriger quand nous commettons une erreur.*

J : *Et la deuxième maîtresse ne faisait pas ça ?*

ZH : *Ah non !!! Elle nous interdisait de parler en arabe !!! Elle nous critiquait chaque fois qu'on disait une phrase. Bien sûr, nous n'avons pas tous un bon niveau en classe, mais au lieu de nous aider, elle nous décourageait. Moi, j'avais trop peur de parler, je n'osais pas ouvrir la bouche pour répondre !!!!*

J : *Qu'est-ce qui te faisait peur ?*

ZH : *C'est surtout ses moqueries qui me décourageaient, elles se moquaient de nos erreurs ! elle avait une habitude qui nous tuait, nous qui sommes faibles en français, à chaque fois que quelqu'un donnait une réponse fausse, elle nous tournait le dos et se dirigeait vers les deux seules bonnes élèves de la classe pour leur demander de donner la bonne réponse !!!! Bien sûr, elles avaient toujours la bonne réponse... le pire est qu'elle n'arrêtait pas de répéter nos erreurs pour se moquer !!!!*

J : *Et les bonnes élèves ?*

ZH : *Oui, elles viennent d'une école privée !!!! ils parlent bien français ... oui mais, si elle est là pour enseigner les bonnes élèves seulement qui savent déjà beaucoup, on ne devait pas l'appeler maîtresse !!!!*

J : *D'accord, à votre avis, elle devait s'occuper des faibles ?*

ZH : *A mon avis, elle devait donner à chacun de nous la possibilité d'apprendre, de corriger ses erreurs, on est à l'école pour apprendre, n'est-ce pas ? Donc c'est son devoir de nous aider sans se moquer.*

³³⁰ Annexe 5, entretien 30, l'entretien est fait en arabe, nous avons pris soin de le traduire.

J : D'accord, et après, comment ça s'est passé avec les autres enseignants ?

ZH : en classe de 3^{ème}, on a eu une nouvelle maîtresse adorable !!! on dirait l'opposé !!!! mais la peur que nous avons vécue pendant les deux années que nous avons passées avec elle était toujours là ! pour moi, difficile de m'épanouir dans une classe de français. »

Ce témoignage d'une jeune élève de 15 ans nous renvoie aux Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre rassemblés par Philippe BLANCHET et Stéphanie CLERC CONAN dans un livre au titre révélateur *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche*. Si dans ce livre, les auteurs dénoncent la discrimination linguistique basée sur les accents ou dialectes, dans notre témoignage, l'élève est également victime de discrimination. En effet, le terme glottophobie utilisé et forgé par BLANCHET dans les années 1990 pour dénoncer « *le traitement différent, et donc inégal, injuste, arbitraire, de personnes ou de groupes sous des prétextes linguistiques* ³³¹ » ne signifie pas *peur* comme en psychologie mais *rejet* comme en sociologie. C'est un travail sur la biographie langagière qui a permis de rassembler des centaines de témoignages dans ce livre dont l'objectif est de lutter contre la discrimination linguistique, l'idée est de proposer aux étudiants et enseignants en formation « *de rédiger leur biographie langagière personnelle, c'est-à-dire le récit de leur propre histoire sociolinguistique. Tant de gens ont vécu des humiliations, des rejets, des interdictions glottophobes que les témoignages ont vite grandi en nombre et en richesse* ³³² ».

Par ailleurs, ZH a bien utilisé la phrase clé titre du livre « *je n'ai plus osé ouvrir ma bouche* », ne pas oser parler pour échapper aux inégalités, aux moqueries et exclusions imposées par l'enseignante montre l'état d'insécurité linguistique dans laquelle elle vit dans une salle de classe où elle est censée communiquer, réagir et se tromper pour apprendre.

En plus, l'interdiction d'utiliser sa langue maternelle est une dévalorisation des acquis de l'apprenant, une sorte de table rase qui freine le processus d'apprentissage parce que non seulement elle met en cause tout le système éducatif dont il dépend, mais aussi elle coupe ses liens avec un système linguistique sécurisant et secourant en cas de besoin. Toutefois, cette

³³¹ BLANCHET, PH., & CONAN, S., 2019, *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche..., Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*, réunies, présentés et commentés Blanchet et Conan, Lambert-Lucas, Paris, p : 8.

³³² BLANCHET, PH., & CONAN, S., 2019, *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche..., Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*, réunies, présentés et commentés Blanchet et Conan, Lambert-Lucas, Paris, p : 8.

volonté de perfection linguistique est un appel au monolinguisme qui selon CASTELLOTTI n'existe pas :

« le monolinguisme n'existe pas. Tout locuteur, dans le monde contemporain, dispose de ressources plurielles, au niveau des compétences et des représentations, qu'il combine pour construire son parcours langagier en articulant des dimensions individuelles et collectives ³³³».

Ce petit récit personnel concernant son expérience sociolinguistique permet de mieux saisir le rôle central des langues dans la construction de la personnalité. En effet, ces cours de français ont tellement marqué la personnalité de ZH que même avec un nouvel enseignant, elle n'arrive pas à affranchir sa peur pour pouvoir continuer à apprendre le français.

- Témoignage de Ali (désormais A) :

Les 10 minutes d'entretien avec A tournaient autour d'un seul événement qui a marqué à vie sa scolarité et a changé ses projets :

A : J'étais en classe de 6^{ème}, j'étais dans une école privée connue par un bon niveau de français, mais réputée également par la sévérité des sœurs qui dirigent l'école et de l'équipe enseignante. Un jour, j'ai levé ma main pour demander à la maîtresse de sortir chercher un médicament parce que j'avais mal à la tête, je lui ai dit : ma tête fait mal. Et là, la sœur responsable de notre classe est entrée, comme si elle était là à nous espionner !!! Elle m'a engueulé devant toute la classe, elle m'a fait sortir de la classe non pour me donner du Doliprane mais elle m'a fait entrer dans les autres sections de la 6^{ème} pour leur montrer l'erreur que j'ai faite. Dans chaque classe, elle m'obligeait à répéter la phrase et demandait à un élève de me corriger !!!! J'étais effrayé et énervé... je ne savais pas quoi faire !!!! Je n'ai pas entendu la correction que proposaient mes camarades !!! Et depuis, j'ai décidé de ne plus apprendre le français !!! Je ne veux plus ni parler ni écouter cette langue, elle ne m'intéresse pas !!!

J : Et actuellement, comment est ta relation avec le français ?

³³³ CASTELLOTTI, V. 2006, *Pratiques réflexives en contexte plurilingue : le Portfolio des langues pour le collège*, dans MOLLINIE, M. (dir), *Autobiographie et réflexivité*, CFRT, Cergy-Pontoise, p : 80.

A : C'est mieux, parce que j'ai changé d'école, je crois. Mais je n'aime toujours pas le français avec sa grammaire difficile et ses exceptions à la règle ! Mon niveau de français a beaucoup baissé et je m'en fous. Vous savez, madame, avant j'aimais le français, ma mère enseigne le français dans une école primaire et mon père travaille en Afrique, on parlait parfois français à la maison.

J : Tu sais que le français est important pour tes études supérieures !

A : Pas du tout !!!! j'irai dans une université anglophone. L'anglais est plus cool et plus important.

Comme nous le constatons, A est un élève francophone bien familiarisé avec le français par ses parents complètement francophones. Cependant, il rejette cette langue et ce rejet est justifié par le traumatisme qu'il a vécu en classe de 6^{ème}, à la suite du comportement inattendu de la sœur responsable de sa classe. En effet, pour cet élève, il était important de parler de cette expérience pour passer à la conscientisation, comme le note Edgar MORIN « *avoir vécu une expérience ne suffit pas pour que cette expérience devienne de l'expérience. Il faut sans cesse la générer et la re-méditer. Si nous transformons l'expérience en conscience, nous sommes prêts pour un nouveau commencement*³³⁴ ». Notons que pour extérioriser cette expérience embarrassante vécue face à ses camarades, A n'était pas à l'aise, nous avons remarqué à son intonation et sa gestuelle une nervosité mais un besoin de sortir en détails cet événement pour pouvoir faire un nouveau commencement.

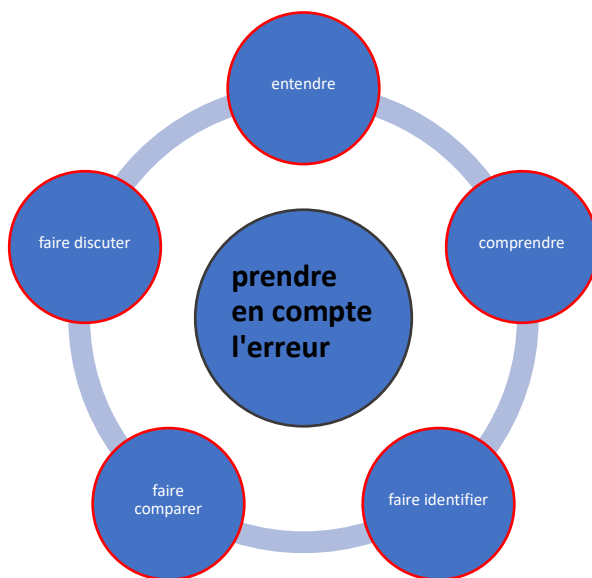
Le fait de ne pas accepter une erreur qui ne gêne pas la compréhension témoigne d'une certaine politique linguistique de l'enseignement du français ayant pour objectif de promouvoir des élèves francophones avec un très bon niveau de français sans faute et très proche de celui des natifs. Cette politique était répandue dans certaines écoles privées surtout celles dirigées par des Sœurs soucieuses de conserver la gloire de la langue de Molière. Elle est basée sur une vision négative de l'erreur, contrairement à la théorie constructiviste qui la définit comme une stratégie d'enseignement et d'apprentissage à exploiter pour aider l'apprenant à surmonter ses difficultés.

A ce stade, nous rejoignons REUTER qui préfère remplacer « erreur » par le terme

³³⁴ MORIN, E., 1959, *Autocritique*, Points Essais, , préface de 1991, p :10.

« dysfonctionnement », parce que « *On apprend avec ses erreurs et non simplement contre elles et c'est avec elles en les faisant et en les pensant qu'on se donne le moyen de les éviter*³³⁵ ».

ASTOLFI va dans le même sens et la définit comme « *un outil pour enseigner*³³⁶ ». La mauvaise réponse voire le silence de l'élève face à une question témoignent des efforts intellectuels des élèves, pour l'exploiter, ASTOLFI propose de suivre des étapes que nous avons élaborées dans le schéma suivant :



Le comportement positif de l'enseignant face à l'erreur de l'apprenant fait partie de la formation des enseignants selon la perspective actionnelle de l'apprentissage des langues étrangères, selon laquelle le rôle de l'apprenant est modifié, il devient un acteur de son processus d'apprentissage.

Selon les biographies, le niveau des élèves en français dépend de trois facteurs interalliés :

- le secteur de scolarisation (privé/public),
- la personnalité de l'enseignant et sa relation avec les élèves
- et la possibilité de l'utilisation des langues dans l'entourage familial ou social.

Dans le tableau suivant, nous allons résumer l'effet de ces facteurs sur le niveau de nos

³³⁵ REUTER Y., 2019, *L'erreur, levier de l'apprentissage*, article disponible sur le site www.ac-paris.fr. Site consulté le 16/04/2021.

³³⁶ Une Animation pédagogique faite en 2012 par J-P ASTOLFI et S LAXAGUE au CPC Biarritz et ASH Ouest, informations consultées le 15/04/2021 sur le site : <https://acbordeaux.fr>.

enquêtés. Sachant que pour ne pas juger le niveau des élèves selon un entretien de quelques minutes, nous avons eu recours aux enseignants de français responsables de chaque élève, qui nous ont livré la moyenne générale de chacun sur un semestre complet.

Nous avons adopté pour ce tableau les symboles suivants :

- **Concernant le secteur d'enseignement :**

Pr/p = privé pour le cycle primaire

Pr/c = privé pour le cycle complémentaire

Pr/s = privé pour le cycle secondaire

Pu/p = public pour le cycle primaire

Pu/c = public pour le cycle complémentaire

Pu/s = public pour le cycle secondaire

- **Concernant le niveau des élèves :**

Au cycle secondaire du secteur public, les évaluations des matières se font selon une notation sur 20 :

Ex = Entre 18 et 20 = Niveau Excellent

TB = Entre 15 et 17 = niveau Très bien

B = Entre 12 et 14 = niveau Bien

AB = Entre 10 et 11 = niveau Assez Bien

Pa = Entre 7 et 9 = niveau Passable

Fa = En dessous de 6 = faible

Tableau 14 : Niveau des élèves enquêtés en français et son lien avec le secteur d'enseignement, la relation avec l'enseignant et les langues de l'entourage familial				
	Secteur d'enseignement	Relation avec l'enseignant	Langues de l'entourage familial	Niveau en français
<i>Haydar</i>	Pr/p Pr/c	Désagréable Dure	Arabe	Pa

	Pu/s	3.		
<i>Ahmad</i>	Pr/p Pr/c Pu/s	Agréable Démotivé Amoureux de la maîtresse	Arabe et français	B
<i>Hussen S</i>	Pr/p Pr/c Pu/s	Consciencieuse Je ne l'aime pas Je l'aime	Arabe	Fa
<i>Fatima H</i>	Pr/p Pr/c Pu/s	4. Méchante Expérimentée	Arabe	Pa
<i>Nour</i>	Pr/p Pu/c Pu/s	Sévère Sévère Gentille	Arabe	Fa
<i>Hawra S</i>	Pu/p Pu/c Pu/s	Faible Faible Bonne	Arabe	Fa
<i>Aya</i>	Pu/p Pu/c Pu/s	RAS RAS Je l'aime	Arabe	Pa
<i>Alyaa</i>	Pr/p Pr/c Pu/s	Bonne maîtresse Très gentille Je l'aime bien	Arabe et français	B
<i>Zeinab</i>	Pr/p Pr/c Pu/s	RAS RAS J'ai commencé à aimer le français	Arabe et anglais	Pa
<i>Fatima Y</i>	Pu/p Pu/c Pu/s	Sévère Je la déteste Je la déteste	Arabe	Fa
<i>Amani</i>	Pr/p Pu/c Pu/s	RAS Sévère J'aime le maître	Arabe	AB
<i>Ali M</i>	Pu/p Pu/c Pu/s	J'aimais le français J'ai commencé à détester Je le déteste	Arabe	Fa
<i>Zaynab</i>	Pr/p Pr/c Pu/s	Bonne Bonne Je l'aime bien	Arabe et français	B
<i>Batoul</i>	Pr/p Pr/c	J'aime bien J'aime bien	Français 50% et arabe 50%	TB

	Pu/s	J'aime bien		
<i>Zainab B</i>	Pr/p	J'aime bien	Français 50%	TB
	Pr/c	J'aime bien	Arabe 50%	
	Pu/s	J'aime bien		
<i>Ali N</i>	Pu/p	Gentille mais n'a pas	Arabe	Pa
	Pu/c	de bon niveau		
	Pu/s	Gentille et brave		
<i>Layla</i>	Pu/p	Sévère	Arabe	Pa
	Pu/c	Gentille		
	Pu/s	Consciencieuse		
<i>Rawan</i>	Pu/p	Je ne l'aime pas	Arabe	Fa
	Pu/c	Je ne l'aime pas		
	Pu/s	Je ne l'aime pas		
<i>Fatima S</i>	Pr/p	Sévère	Arabe et anglais	AB
	Pr/c	Sévère		
	Pu/s	Gentille		
<i>Zeina</i>	Pu/p	Faible et sévère	Arabe et anglais	Fa
	Pu/c	Faible et sévère		
	Pu/s	Sévère		

La lecture de ce tableau nous montre que la relation avec l'enseignant influence clairement le niveau en langue, tous les élèves qui ont un niveau faible en français ont affirmé qu'ils n'aiment pas leur enseignant « *sévère, méchant, désagréable* » selon leurs expressions ; certains enquêtés sont conscients que le niveau de leur enseignant était « *faible* ». Le niveau faible des enseignants relève le problème du recrutement des enseignants des langues dans les écoles publiques qui a un effet direct sur la qualité de l'enseignement offert dans certaines de ces écoles. Les deux enquêtés ayant un niveau TB sont deux élèves nés au Canada et ont fait leurs 6 premières années de scolarité dans des écoles canadiennes francophones.

Il s'avère important à ce stade de noter que le système d'évaluation scolaire au Liban est pénalisant, rares sont les élèves qui ont le niveau TB alors que ceux qui ont le niveau Excellent sont difficiles à trouver. Les résultats des examens officiels le prouvent, selon le CNRDP, seuls 7 % des candidats, toutes filières confondues, obtiennent en français la mention Excellent, et 20% ont le niveau TB. Alors que 40% des bacheliers anglophones ont la mention TB. Cela met en question l'épreuve de français ainsi que les grilles d'évaluation des examens jugées très exigeantes.

Pour expliciter cette idée, nous allons citer quelques réponses racontées par les élèves, réponses que nous avons jugées significatives :

- « *La maîtresse était sauvage et mauvaise et n'explique pas bien, j'aime le français mais je suis faible à cause de la méthode des maîtresses* ». (Zeina).
- *Je suis faible en français, au primaire, la maîtresse était violente, elle criait toujours et me frappait souvent, je déteste le français. Actuellement, nous avons une maîtresse gentille ... oui... mais c'est trop tard, je ne peux plus apprendre et améliorer mon niveau* ». (Fatima S)
- *Quand j'étais au primaire, je n'aimais pas le français car la maîtresse m'a grondé devant toute la classe, au complémentaire j'ai eu une maîtresse gentille, j'ai commencé à travailler pour lui faire plaisir, grâce à elle j'aime le français* » (Layal).

Pour ces trois élèves, l'attitude des enseignantes est responsable de leur incapacité à apprendre le français et améliorer leur niveau, la violence est si traumatisante qu'aucune remédiation n'est possible.

- « *Je n'aime pas le français car je ne comprenais rien des explications de la maîtresse* ». (Zeinab W).

Il s'agit chez cette élève d'un blocage complet face aux explications, ceci explique le décalage entre le niveau de français cherché dans les curricula et la réalité du terrain. Le rôle de l'enseignant est primordial dans telle situation, il peut, soit aggraver ce décalage soit le comprendre pour essayer d'y remédier.

- *A chaque classe, notre relation avec la langue dépendait du style de l'enseignante, dans certaines écoles, le programme de français n'est pas organisé* ». (Zaynab)

Dans sa réponse, elle met en question l'organisation du programme de français des écoles publiques, en effet, nous savons que les manuels scolaires adoptés depuis la réforme de 1996 ne sont plus adaptés aux besoins des élèves d'aujourd'hui surtout qu'ils sont conçus de manière à favoriser la production écrite au détriment de l'oral et à approfondir les connaissances en littérature française et francophone au détriment de la culture française actuelle.

- « *Depuis la maternelle, je n'ai pas aimé la maîtresse, je n'aime pas le français, je n'aime pas toutes les maîtresses de français* » !!! (Rawan)

Il s'agit là d'une généralisation stéréotypée selon les représentations que Rawan a eues durant sa scolarisation concernant les enseignantes de langue, comme expression de rapports

conflictuels entre les deux langues de son répertoire langagier socialement dotées de statuts inégalitaires : la langue maternelle sécurisante et la langue seconde/étrangère, langue de scolarisation, langue-norme de la reconnaissance scolaire.

Quant à la relation du niveau avec le secteur d'enseignement, il y a deux types d'écoles privées : les écoles réputées par la bonne qualité d'enseignement avec une équipe enseignante très bien formée, elles exigent des frais d'inscription élevés, elles sont généralement rattachées à des missions religieuses ou laïques (citons à titre d'exemple : Collège des Sœurs Antonines, Etablissements Amal, Association de l'enseignement Islamique AlMostafa, L'école Evangélique, le lycée Franco-Libanais ...). Le deuxième type des écoles privées est ouvert par des particuliers, souvent des commerciaux voulant investir leur argent dans un commerce rentable sans trop de risques, elles offrent une qualité moyenne d'enseignement des langues, elles intéressent des parents soucieux d'assurer une bonne qualité d'enseignement pour leurs enfants sans avoir un bon pouvoir financier, ils se dirigent vers ces écoles qui offrent un enseignement intermédiaire. 70% des élèves interviewés ont été scolarisés dans le deuxième type d'écoles, ce qui explique leur niveau faible en français malgré une scolarisation au secteur privé.

D'après le troisième facteur traitant de l'utilisation des langues dans le milieu familial et social, nous constatons la présence de trois groupes sociaux bien distincts correspondant au niveau éducatif de l'entourage. Le premier groupe est composé des apprenants qui ont choisi l'arabe dialectal pour s'exprimer lors de l'entretien, ils n'ont formulé aucune interaction en français, dans leur entourage, la seule langue utilisée est l'arabe dialectal. Le deuxième est formé de ceux qui ont alterné l'arabe et le français durant l'entretien, soucieux de montrer une certaine maîtrise de la langue due à une bonne scolarisation. Les apprenants du troisième groupe se sont exprimés en français avec fluidité et aisance malgré certaines erreurs, parce que le français fait partie de leur entourage : il s'agit de deux familles qui ont vécu au Canada où les parents sont francophones et de deux familles dont les parents ont fait des études supérieures en français.

Ainsi, nous rejoignons la conviction de COMENIUS qui affirme que :

*« Toute langue doit être apprise bien plus par l'usage que par les règles.
Je veux dire qu'il faut l'apprendre en l'entendant parler, en la lisant, en la copiant, en faisant des essais d'imitation écrits et oraux, le plus*

*souvent possible*³³⁷ ».

Dans son projet de formation « Langues et Insertions », Aude BRETEGNIER propose une ouverture aux approches biographiques pour permettre aux apprenants de comprendre leurs parcours :

« A travers cela, il s'agit de mettre les apprenants en position de produire un regard réflexif et compréhensif sur leurs parcours de et en langues pour apprendre à s'y positionner comme plus « acteurs », non seulement de leur apprentissage, mais aussi plus globalement de leur « histoire de langues », légitimés à faire des choix quant au devenir de leur répertoire plurilingue ³³⁸».

Effectivement, ce regard réflexif conduit à une prise de conscience du plurilinguisme et à une meilleure compréhension de sa position parmi les langues. Parmi les apprenants du troisième groupe, deux biographies nous ont semblé intéressantes parce qu'elles illustrent à merveille cette notion. Il s'agit des deux cousines canadiennes (Batoul et Zainab) qui, à travers leur description de leurs répertoires langagiers sont conscientes de leur compétence plurilingue.

Batoul considère le français comme sa langue maternelle. Dans son discours, elle classe les langues par ordre de préférence :

« Je suis trilingue, j'ai commencé à apprendre les trois langues à la maternelle. J'aime beaucoup le français, car c'est la langue de mon pays natal, j'ai commencé à l'apprendre au Canada dans une école privée, l'arabe est primordial dans ma vie parce que c'est la langue de ma religion et de communication de mon environnement. Je ne suis pas très amie avec l'anglais, mais cela reste que c'est une langue importante de nos jours ».

Consciente de son plurilinguisme, elle répertorie les langues selon l'utilisation sans aucun

³³⁷ COMENIUS, J.A., 1952, *La grande didactique, introduction et traduction par Piobetta J.-B.*, Paris, Presses Universitaires de France, Cité dans GERMAIN C. *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, 1993 Paris CLE International, p : 96.

³³⁸ BRETEGNIER, A., 2014, *Les approches plurielles pour déconstruire l'insécurité linguistique*, In CANDELIER, M., *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures*, Presse Universitaire de Rennes, Rennes, p : 159.

rapport conflictuel entre elles. Le fait de commencer à apprendre les trois langues en parallèle dès le bas âge a facilité l'intégration des trois systèmes linguistiques dans son cerveau sans avoir à s'y interroger. Surtout que chaque langue a une utilisation différente des autres.

Pour Zainab, c'est presque le même parcours linguistique, ayant voyagé s'installer au Canada quand elle avait 7 ans, elle avait déjà étudié 4 ans dans une école privée au Liban où elle a appris le français et l'arabe. Elle affirme son attachement au français et à l'arabe comme étant deux langues indissociables de sa vie. Cependant, sa relation avec l'anglais est occasionnelle, c'est -à-dire quand ses deux premières langues ne suffisent pas pour communiquer :

« J'ai passé la maternelle au Liban donc je parlais plus l'arabe. J'étais à la fin de ma première année du primaire quand mes parents se sont installés au Canada, c'est là où j'ai commencé à apprendre le français. L'arabe était seulement utilisé pour parler avec mes parents, mais quand j'ai intégré le lycée j'ai décidé d'apprendre l'arabe littéraire parce que c'est une langue qui me tient à cœur, elle est indispensable dans mon quotidien avec mon entourage, en plus c'est la langue du Coran et de mes ancêtres. Le français est devenu primordial dans ma vie, avec mes amis, ma parenté et dans le pays en général, c'est la première langue de communication. au cycle complémentaire, j'ai commencé à apprendre l'anglais mais je n'ai pas pu le maîtriser vu le manque de communication et de pratique. C'est une langue pratique que j'utilise pendant mes voyages ».

Cette biographie révèle un attachement affectif avec les langues connues : le français étant la langue du pays qu'elle aime et où elle a passé son enfance, et l'arabe langue de son appartenance religieuse et familiale.

Ce qui distingue bien les trois groupes de notre échantillon, ce n'est pas seulement le cursus scolaire mais plutôt les expériences vécues hors l'école. Certes, la familiarisation avec la langue passe par l'école mais ne s'y limite pas, l'entourage familial et social en est un paramètre indispensable.

A cet égard, CASTELLOTTI propose de valoriser les savoirs expérientiels des élèves c-à-d les connaissances acquises hors cursus scolaire par les expériences que vivent ces jeunes dans la vie de tous les jours, sur internet, à la télévision, avec les copains... pour pallier « une insécurité inhérente à l'apprentissage des langues et à encourager les apprenants sur la voie d'un parler

plurilingue »³³⁹ (CASTELLOTTI, 2006 a : 72). Prendre en compte le répertoire linguistique de l'apprenant permet la conscientisation du plurilinguisme, en effet, la socialisation plurilingue l'aide à avoir une progression permanente et une construction solide de son identité plurilingue/pluriculturelle.

6.2.3.2. Analyse des questionnaires

Notre étude porte sur 240 exemplaires de questionnaire adressé aux élèves de 10 lycées. Tous sont de langue maternelle arabe et parlent au moins deux langues. Ils ont entre 16 et 18 ans. 35% des enquêtés sont en classe de terminale et 65% en classe de baccalauréat. 61% sont des filles contre 39% de garçons.

Le questionnaire contient 10 questions réparties sur 4 thèmes principaux : nous avons commencé par découvrir **l'identité langagière des élèves**, puis **leurs représentations** et le rapport qu'ils entretiennent avec les trois langues de leur cursus scolaire, le troisième thème concerne leur opinion sur **le rapport entre plurilinguisme, construction identitaire et sécurité/insécurité linguistique** et enfin la rédaction de leur propre **biographie langagière**.

a- L'identité langagière

Les instances éducatives libanaises accordent une grande importance à l'enseignement des langues étrangères, dès le plus jeune âge. Cependant, cette perspective plurilingue est à la fois ambition et contrainte. Ambition parce qu'elle permet à l'apprenant une ouverture sur les études supérieures et un accès au marché du travail, contrainte pour les parents qui peinent pour choisir dès la maternelle une école susceptible d'assurer un bon apprentissage de ces langues et doivent suivre leur enfant tout au long de sa scolarité pour s'assurer du bon déroulement et de la progression de cet apprentissage.

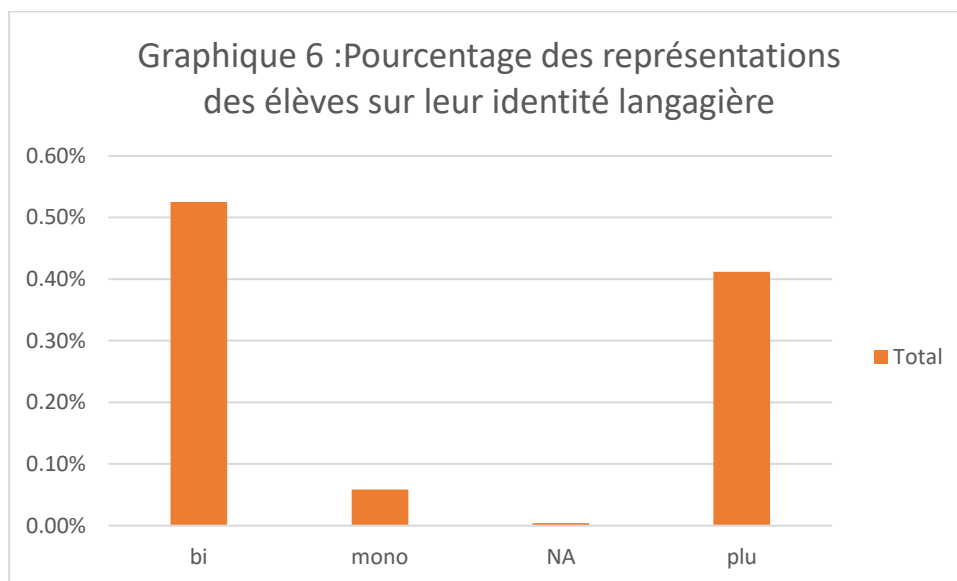
Une première lecture nous montre une certaine analogie, tous nos enquêtés ont la même identité langagière : ils ont l'arabe comme langue maternelle, et ont appris leur première langue étrangère dès la maternelle parallèlement avec la langue arabe. Or, cette analogie disparaît avec l'analyse des conditions d'apprentissage de chaque apprenant, étant donné que l'identité culturelle n'est ni innée ni stable, elle se construit, change et évolue selon le contexte social et les enjeux spécifiques de chaque individu.

Pourtant, à la question « *Vous vous considérez monolingue, bilingue ou plurilingue ?* », 66%

³³⁹ CASTELLOTTI, V. 2006, *Pratiques réflexives en contexte plurilingue : le Portfolio des langues pour le collège*, dans MOLLINIE, M. (dir), *Autobiographie et réflexivité*, CFRT, Cergy-Pontoise, p :72.

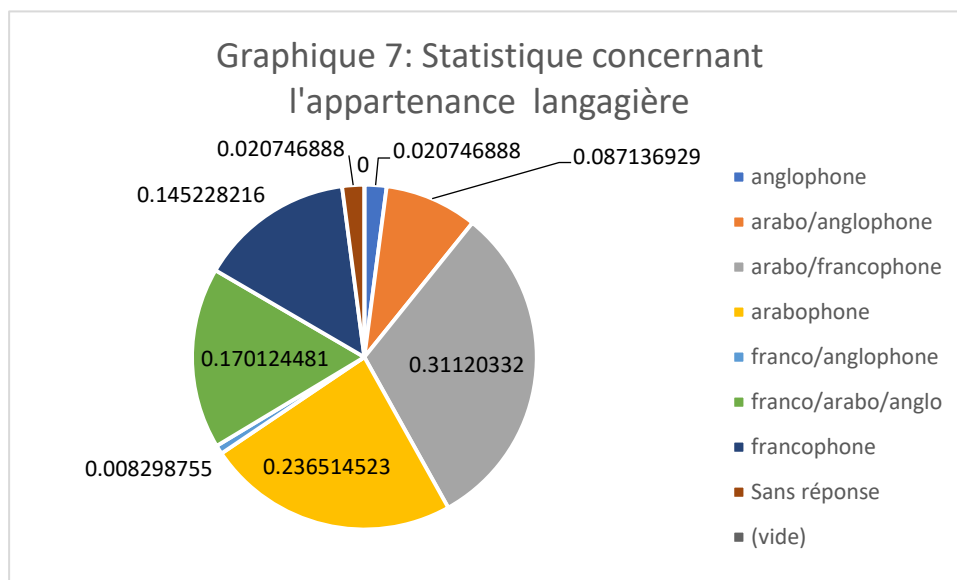
des élèves ont répondu « *monolingue* », parce qu'ils considèrent qu'un locuteur bilingue ou plurilingue doit parler deux ou trois langues « *sans faute, parfaitement, couramment, comme les natifs...* » selon leur expression. Cette confusion entre plurilinguisme et polyglottisme est due à l'ambition de perfection exigée par les enseignants de français qui accompagne les élèves à l'école, à la maison et dans leur entourage. Selon BEACCO : « *Le plurilinguisme peut prêter à malentendus, car il n'est nullement synonyme de polyglottisme, un polyglotte étant un locuteur plurilingue particulièrement expert*³⁴⁰».

Dans notre échantillon, il ne s'agit pas d'un locuteur expert, mais plutôt de locuteur ayant acquis un répertoire langagier à de degrés différents de maîtrise, ils sont donc plurilingues. Pour bien comprendre la représentation du plurilinguisme chez nos élèves, nous leur avons demandé de répondre à cette question sans aucune intervention de notre part, une fois les réponses cochées, nous leur avons expliqué qu'être bilingue ou plurilingue n'exige pas une excellente maîtrise de la langue et qu'on peut l'être avec des compétences langagières variées, puis nous leur avons demandé de corriger leurs réponses s'ils considèrent qu'ils se sont trompés, voici le pourcentage des réponses reçues :



³⁴⁰ BEACCO, J.-C., 2005, *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Etude de référence de Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p : 19.

Plus que la moitié des élèves (52 %) se considèrent bilingues, et 47 % se considèrent plurilingues alors que les monolingues sont de 8 %. Quant à leur appartenance langagière, ils ont été plus nombreux à choisir une seule langue : 24 % arabophones, 14,5 % francophones, 2 % anglophones. Cette discordance entre les réponses sur les deux questions portant sur l'identité langagière est due à un choix individuel, à savoir, certains bilingues et plurilingues ont choisi une appartenance à une seule langue bien qu'ils en connaissent deux ou trois.



Les réponses collectées montrent le bilinguisme voire le plurilinguisme de la société libanaise. Notre échantillon comporte 17 % de plurilingues et 42 % de bilingues, donc presque 60 % de la population interrogée. On y ajoutant les 14 % se considérant francophones, le pourcentage s'élève à 75 %.

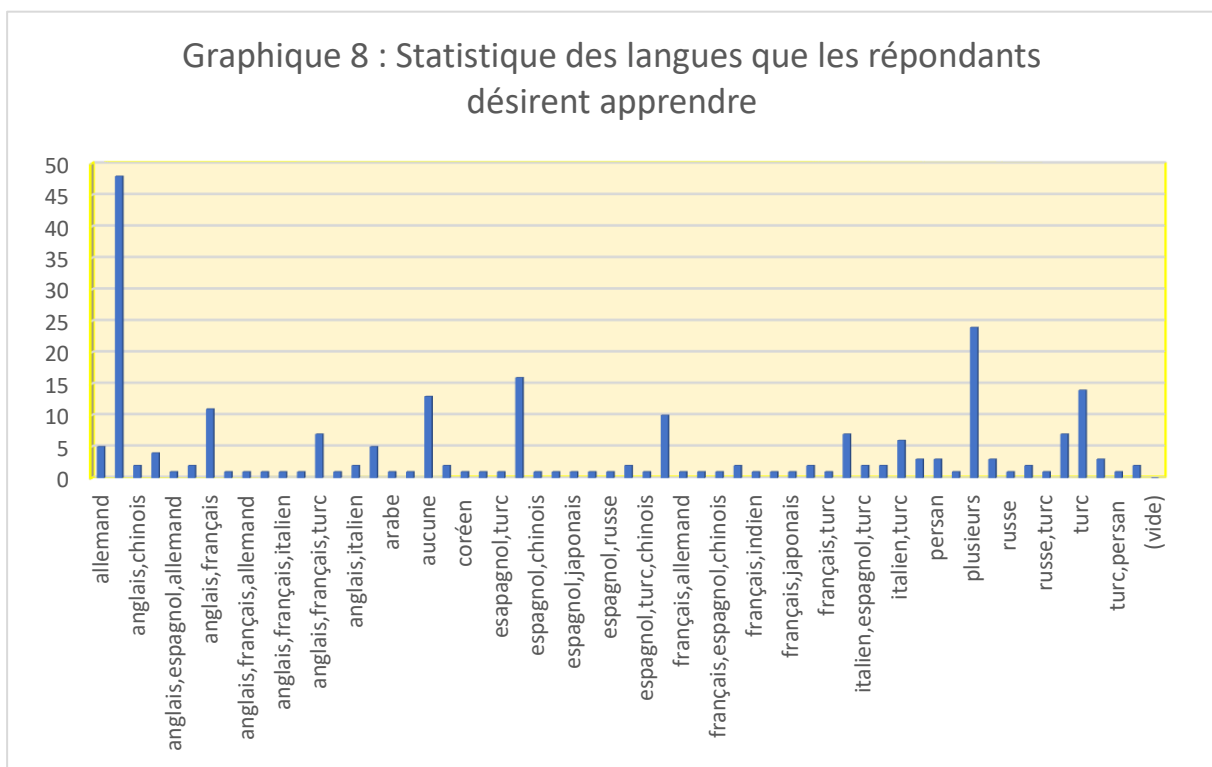
Nous avons été intriguée par les 10 % qui se sont considérés comme anglophones (selon le graphique 8,71 % arabo/anglophones et 2 % anglophones) bien que leur première langue étrangère depuis la maternelle soit le français et qu'ils aient commencé l'anglais des années plus tard, en complémentaire ou secondaire. Cela nous renvoie au recul de l'importance du français face à l'invasion de l'anglais dans les domaines technologiques, médiatiques, artistiques et économiques. Une invasion que le français a du mal à l'entourer.

L'ouverture des jeunes lycéens libanais sur les autres pays et cultures apparaît dans leurs réponses à la question « *Aimeriez-vous apprendre plusieurs langues ? Si oui, lesquelles ? Et pourquoi* » ? En effet, les réponses nous livrent un panel de langues très large, à savoir : l'anglais, le français, l'italien, l'espagnol, le russe, le chinois, le turc, le coréen, l'indien, l'allemand. Echappent à cette conviction 13 répondants qui ont affirmé ne pas vouloir apprendre des langues étrangères, parce que, selon leur expression : « *ça ne sert à rien et ça occupe*

l'esprit ».

Nous avons remarqué la présence de certaines langues peu communes pour la société libanaise. Si l'espagnol et le turc sont deux langues qui ont commencé à trouver leur place parmi les jeunes générations pour des raisons commerciales (le commerce avec la Turquie est en pleine effervescence depuis une dizaine d'années), touristiques (la Turquie est une destination de proximité, à prix abordables, et avec un service apprécié très choisi par les libanais), artistiques (les chansons et films turcs et espagnols envahissent les chaînes de télévision libanaises et les réseaux sociaux), d'autres langues demandées constituent des choix étranges comme le japonais, le chinois, le coréen.

Le graphique ci-dessous montre la diversification des réponses des enquêtés concernant les langues qu'ils désirent apprendre :



Les répondants ont affirmé leur volonté d'apprendre des langues étrangères pour des raisons multiples qui dépendent des représentations de chaque langue chez les élèves. Pour eux, comme dans la société libanaise en général, l'anglais est réputé être la langue du commerce, de communication internationale et surtout la porte d'entrée pour les grandes universités et d'accès aux importants postes dans le marché du travail. Ces représentations justifient qu'il soit le premier choix, presque à l'unanimité, si on additionne les 88 élèves qui veulent l'apprendre avec ceux de l'échantillon qui le maîtrisent déjà. Quant au français, il est réputé par sa beauté et

son caractère élégant, d'où la nécessité de l'apprendre pour appartenir à une classe cultivée.

Les autres langues sont corrélativement liées à des raisons personnelles, comme la présence d'amis ou cousins dans le pays de la langue choisie, citons les exemples suivants : *« l'anglais a un rôle dans la politique ; j'aime apprendre plusieurs langues, la langue des signes parce qu'elle peut m'aider dans le futur, le persan une langue proche de l'arabe ... »*

Certains élèves ont des dimensions politiques dans leurs choix : *« j'aime apprendre l'hébreu langue de l'ennemi et le persan langue de l'allié »* ; mais aussi identitaires *« j'aime apprendre plusieurs langues, je me sens moi-même une personne différente et ma personnalité sera plus dynamique j'aime apprendre l'espagnol, quand je le parle je sens un personne spéciale »* ; voire culturelles *« j'aime l'espagnol car j'aime la culture latine »*. Le tableau suivant expose les réponses les plus récurrentes :

Tableau 15 : Statistique des langues étrangères à apprendre		
	Nombre de fois	Raisons
Anglais	88	<p>Communiquer avec les autres pendant les voyages</p> <p>C'est une langue internationale</p> <p>Continuer les études à l'université</p> <p>Découvrir une nouvelle culture</p> <p>Avoir plus de chance de trouver un bon poste dans l'avenir</p> <p>C'est la langue du commerce</p>
Français	43	<p>Découvrir la culture française riche et intéressante</p> <p>Pouvoir continuer les études universitaires</p> <p>C'est une langue belle et romantique</p>
Espagnol	31	<p>Pour la culture générale</p> <p>C'est une belle langue</p> <p>Voyager en Espagne pour le tourisme ou les études</p> <p>Comprendre les séries télévisées, les matchs de football et les chansons</p>
Italien	16	<p>Voyager en Italie pour le tourisme et les études</p> <p>Parler avec des cousins et amis qui vivent en Italie</p>
Chinois	7	Langue internationale du futur
Coréen	7	Comprendre les chansons et séries télévisées
Allemand	14	<p>Continuer les études universitaires en Allemagne</p> <p>Communiquer avec des cousins qui vivent en Allemagne</p>
Russe	10	<p>Continuer ses études universitaires</p> <p>C'est une belle langue</p>
Persan	5	<p>Aimer l'Iran, allié politique</p> <p>Voyager en Iran pour le tourisme et les études</p>
Indien	4	Comprendre les films et les chansons
Turc	51	<p>Voyager pour le tourisme et le commerce</p> <p>Comprendre les films, les séries télévisées et les chansons</p> <p>Communiquer avec des cousins qui vivent en Turquie</p> <p>C'est une belle langue</p>
Plusieurs	23	<p>Les langues permettent la découverte du monde</p> <p>Les langues facilitent la communication avec autrui</p> <p>Elles aident à accepter les différences des autres</p>
Aucune	17	<p>Ça ne sert à rien</p> <p>Ça occupe l'esprit</p>

La compétence plurilingue est complexe mais évolutive, elle est un atout qui accompagne l'apprenant jusqu'à son âge adulte, dans ses études supérieures et son parcours professionnel. Les élèves en sont conscients et essaient de développer leur compétence plurilingue malgré les difficultés rencontrées dans leur apprentissage des deux langues étrangères imposées dans leur programme scolaire. Cette conscience est explicitée par les raisons données par les enquêtés concernant les choix des langues. Comme le montre le tableau ci-dessus, les notions de culture, communication, travail, études et amour priment. L'anglais est choisi pour la communication avec les autres lors des voyages partout dans le monde, pour les études universitaires au Liban et à l'étranger, les représentations de l'anglais sont liées au vécu social et culturel. Le français est réservé à la culture, c'est une langue appréciée surtout pour sa beauté et ses valeurs culturelles et identitaires, son importance dans le marché du travail et les études est à débattre. Quant aux autres langues, elles sont choisies pour des raisons personnelles, communiquer avec un parent qui vit dans le pays, suivre les productions artistiques ou parfois par amour de la langue, l'italien et l'espagnol sont jugés de belles langues ayant un bel accent ...

Dans son livre *Combat pour le français*, Claude HAGEGE expose deux points de vue concernant la réponse à la question « *A quoi servent les langues* », le premier qui voit en la langue un instrument, le deuxième va plus loin en considérant que chaque langue est le reflet de l'identité profonde d'une communauté³⁴¹. Il souligne que « *si une langue, à un certain moment de son histoire, n'est plus adaptée aux services qu'on en attend, on peut, sans états d'âmes, lui en substituer une différente, qui paraît plus adéquate en tant qu'outil*³⁴² », ainsi les langues perdent de leur importance ou en gagnent selon le besoin linguistique de la société. Dans le cas de notre étude, le turc et l'espagnol par exemple sont des outils très efficaces qui viennent remplacer d'autres langues implantées depuis longtemps qui ne remplissent plus, selon les enquêtés le rôle attendu.

La deuxième question traitant le thème de l'identité langagière interrogeait les élèves sur la fréquence de l'utilisation de chacune des langues dans leur vie quotidienne (question N° 7). Nous constatons que l'arabe est « souvent » utilisé pour toutes les activités quotidiennes

³⁴¹ HAGEGE, C., 2006, *Combat pour le français, Au nom de la diversité des langues et des cultures*, Editions Odile Jacob, Paris, p : 7.

³⁴² HAGEGE, C., 2006, *Combat pour le français, Au nom de la diversité des langues et des cultures*, Editions Odile Jacob, Paris, p : 7.

Tableau 16 : Pourcentage des utilisations de l'arabe, du français et de l'anglais dans les activités de la vie quotidienne : S = souvent, P = parfois, J = jamais, SR = sans réponse.

	Arabe				Français				Anglais			
	<i>S</i>	<i>P</i>	<i>J</i>	<i>SR</i>	<i>S</i>	<i>P</i>	<i>J</i>	<i>SR</i>	<i>S</i>	<i>P</i>	<i>J</i>	<i>SR</i>
<i>Etudier</i>	79%	17%	3%	1%	59%	30%	7%	4%	11%	53%	27%	7%
<i>Regarder la télévision</i>	71%	21%	6%	2%	15%	34%	36%	15%	21%	34%	32%	13%
<i>Lire des livres</i>	56%	24%	15%	5%	17%	37%	31%	15%	8%	17%	62%	13%
<i>Chater sur WhatsApp</i>	74%	16%	4%	6%	13%	39%	34%	14%	17%	36%	34%	13%
<i>Aller sur les réseaux sociaux</i>	50%	22%	21%	7%	28%	23%	33%	16%	30%	26%	32%	12%
<i>Ecouter des chansons</i>	68%	20%	8%	4%	24%	36%	28%	12%	29%	28%	36%	7%
<i>Parler en famille</i>	93%	2%	4%	1%	7%	34%	43%	16%	3%	22%	60%	15%

<i>Parler entre amis</i>	90%	7%	2%	1%	10%	35%	39%	16%	6%	30%	51%	13%
<i>Naviguer sur Internet</i>	62%	25%	7%	6%	26%	36%	24%	14%	25%	32%	35%	8%

Comme le montre le tableau ci-dessus, la langue la plus utilisée chez la majorité des élèves est l'arabe avec un pourcentage qui atteint les 90 % pour certaines activités, surtout celles qui relèvent du domaine de la communication quotidienne avec la famille et les amis, ce qui affirme le caractère communicatif de la langue maternelle. Toutefois, ce taux élevé n'empêche pas l'utilisation occasionnelle du français pour 34 % en famille et 35% avec les amis et de l'anglais pour 30 % en famille et 32 % avec les amis, c'est le cas des élèves qui ont des parents francophones ou des cousins vivant à l'étranger.

En revanche, ce taux élevé n'empêche pas l'utilisation du français et de l'anglais qui sont remarquablement présents dans diverses activités de la vie quotidienne, à savoir, pour les études le français est souvent utilisé pour 59% et parfois pour 30%, ce qui affirme son utilité à visée scolaire ; l'anglais est souvent utilisé pour l'utilisation des réseaux sociaux, l'application téléphonique WhatsApp et la navigation sur Internet, ce qui affirme son caractère de langue de la technologie.

Il faut noter que pour les réseaux sociaux et les messages sur WhatsApp, la totalité des élèves qui ont affirmé utiliser la langue arabe ont précisé qu'ils utilisent ce qu'ils appellent « *le langage de l'Internet* », langage qui utilise les lettres latines pour écrire des phrases en arabe avec des chiffres pour remplacer les lettres arabes qui n'ont pas de correspondance en français (cf, *Partie I, Chapitre 1, 2.1. Diglossie ou triglossie de la langue arabe*). Par ailleurs, les enquêtés hésitaient en cochant la case « langue arabe », ils ont tous précisé entre parenthèses qu'il s'agit du langage d'Internet, l'appellation langue arabe ne convenait pas aux signes latins qu'ils utilisaient.

b- Représentations et relation avec les langues

Cambra GINE soutient l'idée de la singularité de l'apprentissage des langues parce que c'est un processus qui dépend de représentations propres à chacun de ces facteurs :

« Toute classe de langue est une culture singulière et unique, et toute séance un contexte qui se construit à tel moment, à tel endroit, avec tel

ou tel public et tel ou tel enseignant, tous porteurs d'attentes et de représentations propres ³⁴³».

Ces images mentales et éducatives qu'ont les apprenants sur les langues affectent le processus d'apprentissage et ses résultats. Nous avons interrogé les apprenants sur leurs représentations concernant les trois langues de leur cursus scolaire, et nous avons récapitulé les réponses dans le tableau suivant :

Tableau 17 : Représentations des apprenants sur les 3 langues de leur cursus scolaire.

	<i>Facile</i>	<i>Relativement facile</i>	<i>Difficile</i>	<i>Langue nationale</i>	<i>Langue internationale</i>	<i>Très utile</i>	<i>Pas du tout utile</i>
<i>Arabe</i>	88 %	16 %	4 %	83 %	12 %	12 %	4 %
<i>Français</i>	13 %	39 %	51 %	4 %	25 %	10 %	10 %
<i>Anglais</i>	51 %	35 %	14 %	13 %	86 %	86 %	3 %
<i>Aucune</i>	1 %	1 %	6 %	0 %	0 %	0 %	80 %

Ainsi, nous remarquons que le français a un taux de pourcentage non négligeable pour certaines représentations négatives, 51 % des répondants affirment que c'est une langue difficile avec « beaucoup de grammaire, un vocabulaire difficile à comprendre, beaucoup d'exceptions qui rendent difficile l'application des règles, des phrases compliquées, une orthographe difficile à maîtriser... ». Une comparaison horizontale des réponses nous révèle que les 13 %, soit 31 élèves sont parmi ceux qui ont répondu au questionnaire et écrit leurs biographies en français. En effet, l'utilisation exclusive du français témoigne d'une familiarisation avec la langue grâce à un apprentissage scolaire réussi mais aussi à une image sociale positive concernant la facilité et l'utilité du français pour les différents domaines de la vie, son utilité est estimée importante seulement par 10 % des interrogés, tandis qu'elle s'élève à 86 % pour l'anglais.

Cependant, il faut se demander si, dans notre échantillon, il est question de stéréotypes basées sur les idées reçues, sur un ensemble organisé d'opinions ou bien sur une expérience d'apprentissage mal vécu, une histoire de vie langagière parsemée de mauvaises aventures. Nous croyons que ses représentations concernant les différentes langues proviennent de leurs

³⁴³ CAMBRA GINE, M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Éditions Didier, p. 64.

propres histoires de vie langagière vécues pendant 12 ans d'apprentissage avec et en langues étrangères.

Les taux de réponses concernant la facilité des langues en sont une preuve. 88 % affirment que l'arabe est une langue facile, parce que c'est la langue maternelle qu'ils ont commencé à apprendre à la maison puis à l'école et qu'ils utilisent partout dans la vie, alors que pour le français le taux chute à 13 % qui le considèrent facile parce qu'ils ont vécu une aventure d'apprentissage positive.

Concernant les langues les plus utiles, 80 % optent pour l'anglais comme langue internationale, langue du commerce, des études à l'étranger, des voyages. Là encore, il s'agit d'une réalité vécue par les apprenants qui voient le déclin de l'utilisation du français dans leur entourage.

Leur conscience de l'importance des langues dans la vie professionnelle et sociétale de l'individu est affirmée par les 80 % qui voient qu'aucune langue n'est inutile, selon leurs expressions « *Toutes les langues sont utiles, chaque langue a ses valeurs et son utilité, on a besoin de toutes les langues selon notre situation...* ».

c- Rôle du plurilinguisme dans la vie des lycéens

Le plurilinguisme au Liban est loin d'être un mythe, c'est une réalité assurée par trois facteurs essentiels : la particularité du système éducatif libanais structurellement bilingue, la politique linguistique libre et l'ouverture du pays sur les cultures étrangères depuis des siècles. Toutefois, il reste un sujet de débat sur plusieurs plans. Pour comprendre leur point de vue sur ce sujet qui les touche de près, nous avons interrogé les lycéens sur le rôle que peut jouer le plurilinguisme dans leur vie quotidienne et sur la construction de leur identité.

Dans un entretien avec le quotidien libanais d'expression française L'Orient-Le-Jour, le ministre de l'éducation nationale française M. Jean-Michel BLANQUER souligne que « *plus de 50 % des élèves libanais de toutes confessions suivent un cursus bilingue arabe- français, et 100 % d'entre eux apprennent le français, au moins comme troisième langue* ³⁴⁴ ». Nous avons

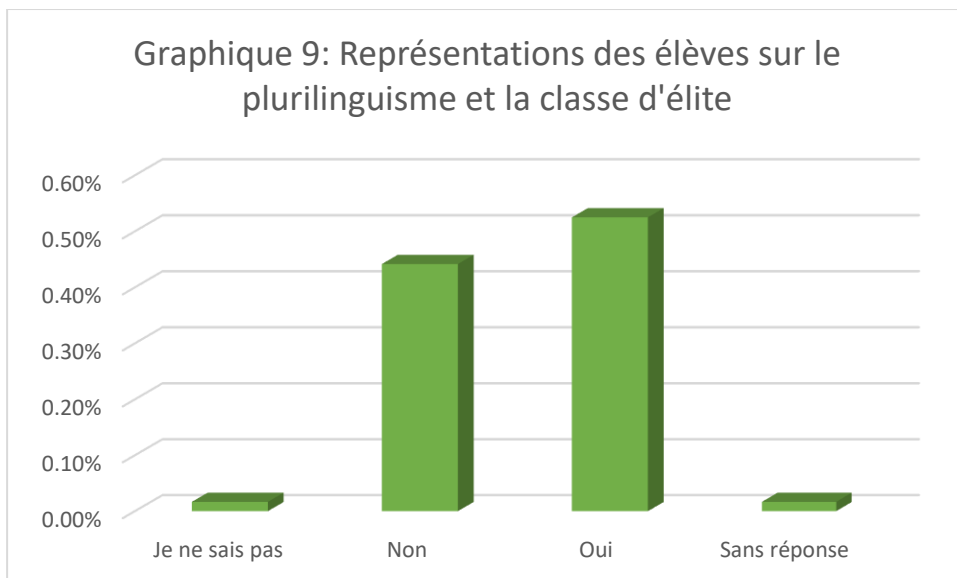
³⁴⁴ L'Orient-Le-Jour, Entretien du 18 décembre 2018, disponible sur le site : <https://www.lorientlejour.com/article/1150523/blanquer>. Consulté le 23/06/2021.

interrogé les enquêtés sur l'apport du plurilinguisme dans la vie de l'individu, sous forme d'un tableau avec des stéréotypes, les réponses récoltées sont les suivantes :

Tableau 18 : Réponses des enquêtés sur les stéréotypes concernant le plurilinguisme				
	Oui	Non	Je ne sais pas	Sans réponse
Une richesse culturelle	100 %	0 %	0 %	0 %
Un accès facile au travail	98 %	0 %	0 %	2 %
Appartenir à une classe d'élite	52 %	44 %	1 %	3 %
Diminue ma chance de réussite à l'examen officiel	24 %	73 %	1 %	2 %
Une ouverture sur les autres pays	52 %	44 %	2 %	2 %
Une chance d'intégrer d'importantes universités	94 %	5 %	0 %	1 %
Diminution des compétences en langue maternelle	15 %	83%	1 %	1 %
Rien de spécial	9 %	83%	0 %	8 %

Les réponses affirment à l'unanimité (100 %) qu'il favorise la richesse culturelle, l'accès au travail et l'ouverture sur les autres pays. Cependant, ils s'opposent en ce qui concerne la relation entre le plurilinguisme et l'appartenance à une classe d'élite. Un stéréotype répandu pendant très longtemps dans la société libanaise qui prétend classer les francophones et les anglophones dans une classe d'élite, étant donné que la maîtrise d'une langue étrangère est l'apanage de riches capables d'inscrire leurs enfants dans les écoles d'élite, seuls établissements capables d'offrir à leurs élèves un bon apprentissage de langues étrangères, face à un enseignement jugé insuffisant dans les écoles publiques gratuites réservées aux classes défavorisées.

Comme le montre le graphique ci-dessous, 52 % des répondants (soit 126 élèves) croient que les plurilingues appartiennent à une classe d'élite contre 44 % (soit 106 élèves) qui réfutent cette conception.



Cette opposition flagrante marque la présence de deux conceptions contradictoires concernant le plurilinguisme, la première soutenue par plus que la moitié des interrogés prétend que le fait de parler deux ou trois langues étrangères signifie faire partie d'une élite instruite dans la société, ils avancent les arguments suivants :

- *Les plurilingues sont l'élite qui aide à l'ouverture de la société sur les autres pays,*
- *Ils favorisent le développement économique par leurs connaissances culturelles,*
- *Ils sont classes et acceptent l'autre et sa culture ».*

La deuxième conception prétend que le plurilinguisme est important pour tous les gens mais il ne les range pas dans des classes, les élèves qui soutiennent cette conception ont laissé les commentaires suivants comme arguments :

- *Toute personne peut apprendre des langues, ce n'est pas une affaire d'élite,*
- *L'appartenance à la classe d'élite dépend de notre moralité, non de notre répertoire langagier,*
- *Actuellement, tout le monde parle 2 ou 3 langues,*
- *La langue n'est pas un critère pour mesurer la classe sociale des gens.*

Pour GROSJEAN, dans certaines situations, le plurilinguisme peut influencer le jugement de l'autre sur l'appartenance sociale du locuteur, et changer la réaction de l'interlocuteur, il précise que l'utilisation des mots ou phrases d'une langue étrangère peut « *dans certaines cultures, pour accroître son statut social et aussi obtenir ce que l'on veut*³⁴⁵ ». Cela relève la question du stéréotype de la supériorité de certaines langues dans la société libanaise.

Quant à l'effet sur les résultats scolaires, notre question s'intéressait surtout aux résultats des examens officiels, seuls critères de réussite et d'accès aux études universitaires. 73 % trouvent que la réussite aux examens nationaux ne dépend pas des compétences en langues étrangères parce que l'élève intéressé peut, à tout moment, améliorer son niveau de langues ; et 24 % affirment que la non-maitrise du français diminue leur note aux examens officiels et influe sur leur mention, ils présentent les arguments suivants :

- « *les matières scientifiques sont en français, si on n'a pas de bon niveau on ne peut ni comprendre les questions ni répondre* »,
- « *oui car la langue est le facteur le plus important, on ne peut pas comprendre les questions d'un contrôle si on ne comprend pas la langue* »

Parallèlement à cette réponse, 94 % des élèves soutiennent l'idée de l'importance des langues étrangères dans la possibilité d'intégrer les importantes universités. Etant donné que la majorité des spécialités à l'université libanaise exigent un examen d'entrée de langue française et en français pour la matière scientifique, les universités privées imposent également un examen en langue étrangère, selon la spécialité. Cette compétence plurilingue est un atout pour pouvoir étudier à l'étranger.

En réponse à l'image qui prétend que la langue maternelle est souvent affectée par les autres langues, 83 % affirment le contraire en précisant que « *la diminution en langue maternelle est causée par la mauvaise méthode d'apprentissage non pas le plurilinguisme* ».

Les commentaires des élèves sur cette question signalent des représentations positives du plurilinguisme qui favorise l'ouverture sur les autres pays, le renforcement de la confiance et la réussite dans la vie professionnelle. Nous en citons quelques-uns :

³⁴⁵ GROSJEAN, F., 2014, *Parler plusieurs langues, Le monde des bilingues*, Editions Albin Michel, Paris, p : 72.

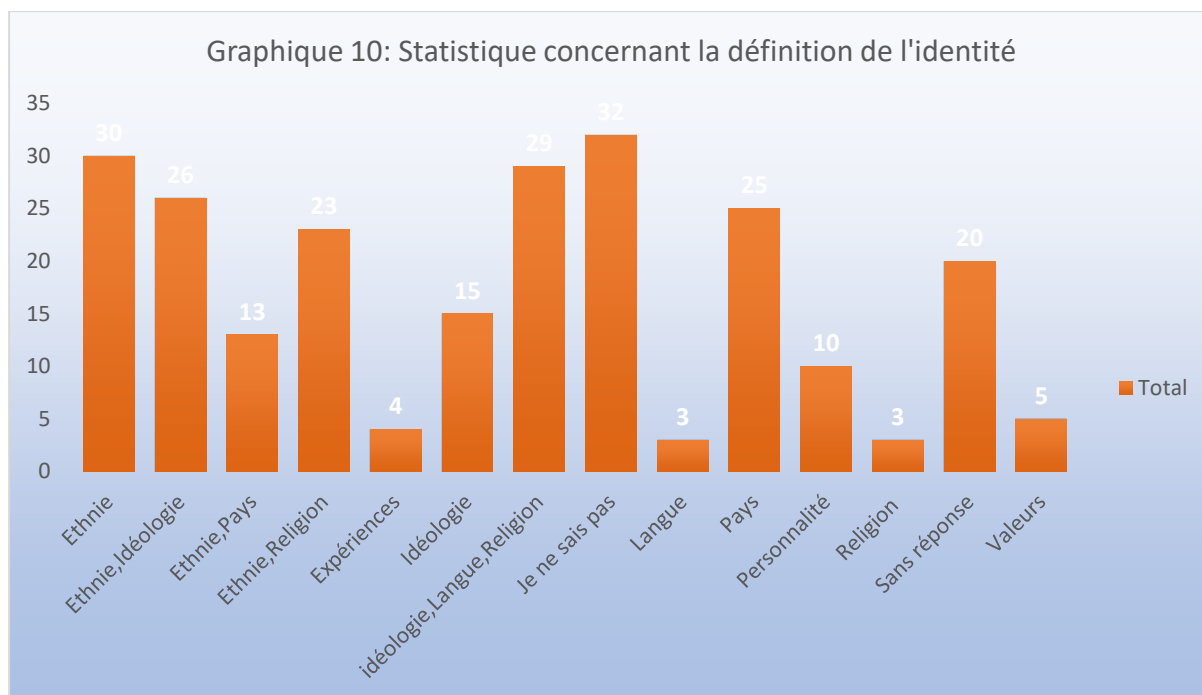
- *Il change la culture de l'homme et lui offre une ouverture sur les cultures étrangères, avec le plurilinguisme l'apprentissage des autres langues devient plus facile,*
- *Il augmente la culture et donne plus de chance pour le travail, il est important que l'homme connaisse plus d'une langue.*
- *Les langues témoignent de l'intelligence de l'élève, c'est une ouverture sur de nouveaux horizons, la connaissance de nouvelles informations qui peuvent avoir un rôle dans le futur.*

d- Plurilinguisme et construction identitaire

L'influence de l'apprentissage de plusieurs langues étrangères sur l'identité de l'apprenant a toujours été sujet de polémique centrée sur les deux notions contradictoires de perte ou d'enrichissement de l'identité. Mais dans les deux visions, l'influence du plurilinguisme est importante, BYRAM souligne que même si le lien entre le plurilinguisme et la construction de nouvelles identités n'est pas encore établi, les langues restent « *des symboles d'identité* »³⁴⁶. Nous avons interrogé les enquêtés sur cette question, en commençant par définir l'identité.

Les définitions données par les élèves à la notion Identité sont variées vue que la réponse était totalement libre. Nous avons essayé de rassembler les éléments donnés dans des thèmes précis pour faciliter l'analyse : l'ethnie (l'appartenance à la langue, à la famille et à la culture), l'idéologie, la religion, les valeurs, la personnalité. Les réponses sont classées dans le graphique ci-dessous :

³⁴⁶BYRAM, M., 2006, *Langues et identités, Etudes préliminaire langues de scolarisation*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg, www.coe.int, site consulté le 18/01/2020.



Nous remarquons que le nombre d'élèves qui ont avoué ne pas savoir définir la notion d'identité est élevé, il s'agit de 32 élèves qui ont répondu par « Je ne sais pas » et 20 qui ont laissé sans réponse, en effet, pour ces jeunes, c'est une notion abstraite difficile à cerner par des mots.

Il faut noter également que 52 % des réponses à cette question n'étaient pas écrites sous forme de phrases mais de mots ou groupes de mots tels que : *Nationalité, croyance, religion, culture, langues, famille, pays, personnalité...*

L'appartenance ethnique qui comprend le pays, la culture et la langue est la réponse la plus répandue, 82 % des élèves ont utilisé ces notions, comme le montrent les exemples suivants :

- *L'identité c'est l'appartenance, ma langue, ma culture, le lieu de ma naissance (mon pays), mes racines les mœurs et valeurs qui accompagnaient mon enfance, c'est moi avec toutes mes parties. (106)*
- *Tout ce qui me représente, ma nationalité, ma religion, mon pays, la personnalité que je porte, mes connaissances, des cultures, des langues, ce que j'aime et je déteste. (22)*
- *C'est l'appartenance à une certaine civilisation ou à une culture, c'est s'intéresser à la langue et aux mœurs, ne pas délaisser nos racines, l'identité détermine la valeur de la personne, qui délaisse son identité délaisse ses principes. (158)*

- *Mon identité est ma langue maternelle et mon appartenance à l'amour de mon pays malgré la beauté des autres langues. Il y a des gens qui apprennent des langues et oublient la leur, ainsi ils nient leurs identités parce que la langue nous présente, le plurilinguisme est une bonne chose, pourvu qu'il soit accompagné de l'apprentissage de notre langue maternelle ». (156)*

Selon 25 % des élèves, la religion fait partie de notre identité parce que selon leur expérience personnelle, les valeurs religieuses forgent leur identité. Dans une société multiconfessionnelle où la religion joue un rôle important dans tous les choix de vie même professionnels, nous pouvons assurer que, pour notre échantillon, les notions d'idéologie, de valeurs, de croyances renvoient à l'appartenance religieuse.

« L'identité dépend de l'appartenance à une idéologie, ce n'est pas seulement l'appartenance à la géographie ou la famille, l'homme peut choisir son identité selon ses convictions sociales, culturelles et spirituelles ». (185)

Cependant, certains élèves nient le rôle de la religion dans la construction identitaire *« L'identité n'a rien à avoir avec la religion, on est tous frères par l'humanité, ce sont mes idées, mes diplômes, mes connaissances, ma vie sociale ». (175)*

Certaines définitions sont aussi larges que nous ne pouvons pas les classer dans une rubrique bien précise du graphique : *« Elle est faite de mes valeurs, idées et racines, elle assure mon existence dans la société et me donne des caractéristiques qui me distinguent des autres et me donne des devoirs et droits dans ma société et mon pays ». (107)*. Ou bien *« C'est la personnalité, l'ensemble des expériences, l'ensemble des cultures, façon de réfléchir, les comportements et les richesses culturelles, l'appartenance à un pays, à mon pays, c'est la langue, la culture et le pays ».*

Les dimensions culturelles d'ouverture sur l'altérité font partie de l'identité, selon cette définition *« C'est la moralité et les connaissances de la personne et son ouverture sur les autres pays, s'il n'est pas cultivé et ouvert sur le monde extérieur, donc il a une identité faible ; l'ouverture sur le monde exige des langues ». (159)*

S'ajoute à cette dimension d'ouverture la notion de la liberté du choix qui forge notre identité tout au long de la vie et avec les expériences vécues :

« L'identité ce n'est pas ce que mes parents et mes aïeux ont choisi pour moi, mais ce sont les choses qui forment ma personnalité, que j'aime, il se peut que j'aime la culture japonaise par exemple, ceci signifie que j'appartiens à cette culture tout en étant libanaise ». (146)

Nous pouvons résumer que les diverses définitions écrites par les enquêtés relèvent des expériences personnelles ancrées dans une logique sociale et identitaire et construites sur des conceptions qui incluent l'héritage national et familial, les caractères ethniques et les appartenances idéologiques et religieuses.

L'identité est donc un projet en construction permanente, qui s'étend tout au long de la vie et est influencé par le contexte, les représentations, le parcours personnel et les projets dessinés. D'où l'importance des récits de vie comme outil pédagogique explicatif, comme le soulignent BARONNI et JEANNERET :

« Les récits de vie apparaissent ainsi comme des sources incontournables permettant de relier la question de la constitution et de la transformation de l'identité avec sa répercussion sur l'investissement dans un apprentissage de FLE³⁴⁷ ».

A cet égard, le fondateur de l'approche narrative en thérapie Michel WHITE indique que *« Notre histoire n'est pas un compte rendu de notre vie, mais au contraire ce sont nos récits qui influencent notre vie et notre identité³⁴⁸ ».*

Tout contact avec une nouvelle langue a son effet, ainsi, l'influence de l'apprentissage des langues étrangères sur la construction identitaire des jeunes lycéens est une évidence selon les réponses de notre échantillon.

A partir de leurs définitions de la notion d'identité, apparaît clairement leur conscience des cultures nombreuses et diverses qui les ont traversés et qui se traduisent dans leurs pratiques

³⁴⁷ BARONI, R., JEANNERET T., 2009, « Différences et pouvoirs du français – Biographie langagière et construction de genre », dans Huver, E., et Molinié, M. (Dir.), Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique, Université de Picardie, p :1.

³⁴⁸ WHITE, M., & EPSON, D., 2003, *Les moyens narratifs au service de la thérapie*, Bruxelles, cité dans TRONCY C., *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures*, 2014, PUR, Rennes, p : 146.

langagières, à savoir la culture familiale, sociale, patriotique, régionale... Ils rejoignent la conviction d'AUDEMAR : « *A l'heure de crises et de tensions identitaires fortes, il semble nécessaire de rappeler qu'il n'existe pas de culture « pure », de langue « pure », d'individu « pur » ...*³⁴⁹ ».

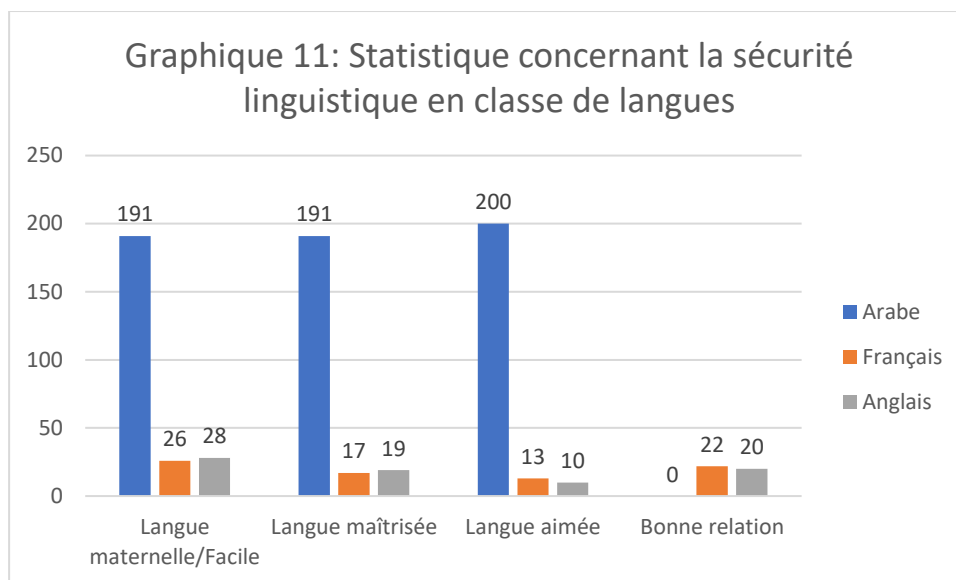
Ainsi, la biographisation des expériences langagières permet de s'engager dans un processus de réflexion sur les usages des langues, qui sortant du cadre scolaire pour devenir un objet culturel jouent un rôle primordial dans la construction de l'identité individuelle et collective à l'intérieur de l'école et dans la vie professionnelle.

e- Sécurité ou insécurité linguistique

En revanche, l'identité est également influencée par les expériences et les situations vécues lors de cet apprentissage. Etant donné qu'une classe de langues est un cadre de vie sociale en miniature, elle peut être dirigée par des émotions et des sentiments tels que la sécurité ou l'insécurité linguistique. Ces notions utilisées pour la première fois par le sociolinguistique américain LABOV (cf. *Plurilinguisme et notions de sécurité et insécurité linguistique, Chapitre 3, Partie I*) marquent les récits de vie des apprenants et influencent positivement ou négativement le processus de l'apprentissage des langues.

Nous avons demandé à nos enquêtés si dans les classes de trois langues ils se sentent en sécurité ou en insécurité linguistique en insistant sur la cause de ce sentiment, les réponses nous montrent que 80 % des élèves se sentent en sécurité en classe d'arabe parce que c'est leur maternelle donc langue facile utilisée dans leur entourage (191 réponses) : « *L'arabe est une langue qui, de par sa nature, permet la sécurité, étant la seule issue qui me permet d'exprimer ce que je sens avec l'alphabet qui me satisfait, sans être blâmée* ». C'est la langue qu'ils maîtrisent bien, comme écrivent certains élèves « *je ne cherche pas les mots que je veux dire, ils viennent tout de suite sur ma langue* », et la langue qu'on aime « *J'aime l'arabe, c'est la langue de ma culture* », « *on peut tout dire avec l'arabe, elle exprime les profondeurs de nos âmes* ». Certains se sentent en sécurité « *parce qu'on aime la maîtresse, elle est gentille, aimable et toujours à l'écoute* ».

³⁴⁹ AUDEMAR A., 2001, *La biographie langagière Une mise en lumière des pratiques des langues, des savoirs et des identités*, Journal de L'ALPHA 207, p : 40, disponible sur le site : www.lire-et-écrire.be



Comme nous le remarquons dans le graphique ci-dessus, le sentiment de sécurité linguistique est lié aux représentations de la facilité de la langue, du degré de maîtrise, de la notion d'amour et de la bonne relation qu'on entretient avec les enseignants de langue. D'où l'influence qu'ont les facteurs affectifs sur la réussite de l'apprenant.

Nous trouvons les réponses que les élèves ont écrites en réponse à la question « *Pourquoi vous vous sentez en sécurité* » représentatives :

- *Je me sens en sécurité en français parce que la maitresse nous donne confiance même quand on commet des erreurs. (152)*
- *En arabe parce la maitresse est gentille, en français parce que c'est une langue que j'apprends donc normal de faire des erreurs et la maîtresse me corrige, et l'anglais je maîtrise je suis totalement à l'aise. (157)*

La notion de confiance en soi est liée à la sécurité :

- *Sécurité dans toutes les langues car j'ai un bon niveau, j'ai commencé à apprendre les deux langues étrangères très tôt par rapport à mes amis (français en maternelle et anglais en 1^{ère} année primaire), j'ai l'habitude de les entendre et je me suis familiarisé avec elles, j'ai une grande confiance en moi, même quand je fais des erreurs. (202)*
- *Sécurité : en arabe, je me sens à l'aise parce que je la maîtrise et je sens qu'elle fait partie de moi, c'est une langue élégante et j'exprime facilement*

ce que je veux facilement. En français, c'est entre les 2, je comprends tout ce que la maitresse dit mais la construction de mes phrases à l'oral est fragile, cependant j'avais toujours aimé les périodes de français et j'avais de très bonnes notes c'est pourquoi je ne me considère pas en insécurité, au contraire, mais je n'aime pas que mes phrases soient incorrectes. En anglais, j'ai vécu des situations différentes selon l'enseignant, une fois, j'ai eu un enseignant sévère et vaniteux qui utilisait des gros mots en classe, j'étais bonne en anglais et j'avais de bonnes notes mais je n'aimais pas assister à ses cours à cause de son attitude.

La confiance en soi crée une attitude positive chez certains élèves qui arrivent à créer leur propre ambiance de sécurité en classe de langues en usant des moyens que la vie leur a appris :

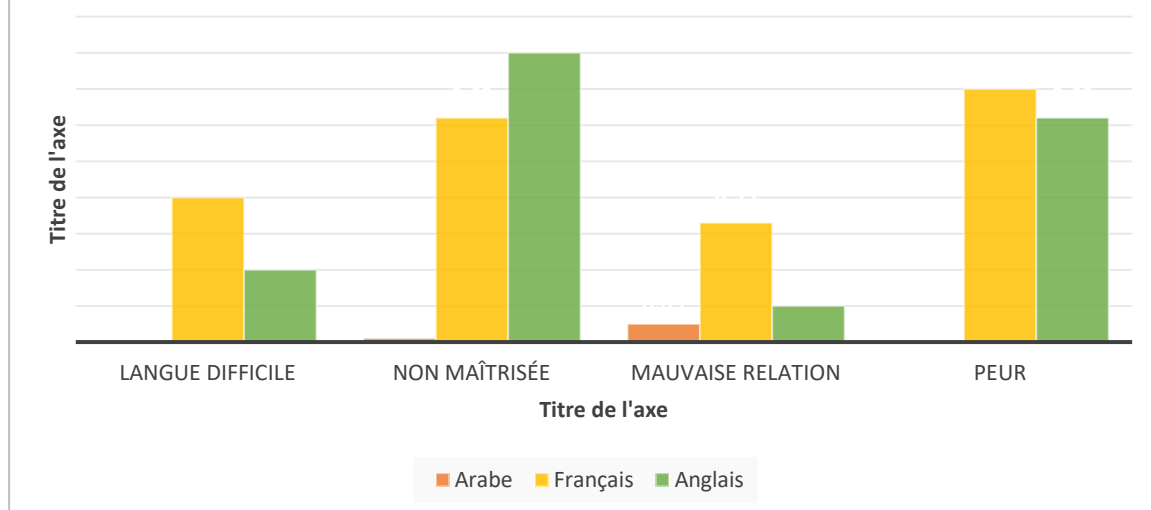
- *Je n'ai pas peur de parler l'anglais même si je me trompe car j'aspire toujours au meilleur, parfois quand je me trompais certains élèves se moquaient et riaient de moi, mais je ne ripostais pas au contraire, je prenais soin de les traiter avec respect, alors ça les a stoppés. (64)*

Elle crée également une négligence vis-à-vis de l'ambiance négative de la classe et un désintérêt concernant les commentaires désagréables :

- *« L'arabe est ma langue maternelle, donc normal d'avoir confiance ; pour le français je suis à l'aise parce que je m'intéresse pas trop aux commentaires des autres parce que j'aime cette langue, en anglais je commence à apprendre et je m'en fous des commentaires ». (137)*

Par ailleurs, le taux des élèves ayant affirmé avoir une insécurité linguistique en classe de langue est bien élevé. Nous avons classé les raisons qu'ils ont annoncées en quatre catégories, dans le graphique ci-dessous :

Graphique 12 : Statistique concernant l'insécurité linguistique des enquêtés.



1) La difficulté de la langue : 40 % des enquêtés considèrent que la difficulté de la langue française favorise leur sentiment d'insécurité,

2) Le degré de maîtrise et d'utilisation de la langue dans l'entourage : 62 % disent que leur sentiment d'insécurité en cours de français vient de leur non-maîtrise de la langue et 80 % en cours d'anglais :

- *« Pour le français, l'insécurité vient mon ignorance, mon niveau faible,*
- *J'ai une insécurité par ce que notre culture et notre niveau ne sont pas suffisants,*
- *Parfois, je connais la réponse à une question posée mais mon niveau faible m'empêche de répondre, donc je me contente d'écouter sans m'exprimer, »*

3) L'ambiance générale de classe, c'est – à – dire la relation avec les enseignants et les camarades, 5 % pour l'arabe, 33 % pour le français et 10 % pour l'anglais :

- *« Dans toutes les classes de langues, je me sens à l'aise ou non selon le niveau qui existe en classe et la personnalité de la maitresse. » (175)*
- *« En français ça dépend de l'ambiance générale de la classe si les élèves sont mal élevés ou moqueurs, si la maitresse est sévère, on n'ose plus répondre. » (221)*

- « *La sécurité dépend de la maitresse si elle ne punit pas quand on commet des erreurs il y aura sécurité, mes résultats changeaient selon la personnalité de mes enseignantes.* » (122)
 - « *En français je ne suis pas à l'aise parce que mes camarades se moquent de moi quand je dis une fausse réponse, je préfère ne rien dire, e, anglais je suis à l'aise parce que je viens de commencer à l'apprendre.* » (184)
 - « *Insécurité en anglais car la maitresse est insupportable.* » (185)
 - *Insécurité en arabe car en classe de seconde la maitresse m'a offensée devant toute la classe, ça m'a blessé et depuis je n'ose plus parler ou répondre aux questions.* (217)
 - « *Insécurité en arabe à cause de mon niveau insuffisant en grammaire à cause d'une maitresse sévère que je n'aimais pas et qui m'a enseigné avant, en anglais et en français sécurité grâce à la compassion des enseignantes.* » (197)
- 4) La peur est une raison majeure, la majorité des enquêtés disent craindre la réaction des autres, la réaction des camarades moqueurs et harceleurs et la diminution de la note par l'enseignant (70 % pour le français et % 62 % pour l'anglais) :
- « *Tu te sens dans un autre monde avec cette langue (le français), un monde plein d'épines et de peur de ne pas trouver la réponse devant tes camarades de classe.* »
 - « *C'est un manque de confiance et peur mais ça n'a pas de raison.* » (154)
 - « *En anglais, insécurité car j'ai peur de répondre incorrectement et diminuer mes note.* » (108)
 - « *Je prononce mal, j'ai un mauvais accent en français, je n'ai pas un niveau et j'ai peur de commettre des erreurs et de devenir sujet de moquerie devant mes camarades.* » (212)
 - « *Insécurité en français car j'ai une honte de ne pas avoir la même maitrise de la langue que mes camarades.* » (190)

- « J'ai peur de ne pas parler comme il faut, comme les autres ». (10)

Une lecture verticale des réponses à cette question affirme que 72 % des élèves ont exprimé une insécurité linguistique dans au moins une langue, contre 28 % qui expriment un sentiment de confort dans l'apprentissage des langues.

Tableau 19 : Pourcentage de sécurité et d'insécurité linguistique chez les enquêtés				
	1 langue	2 langues	3 langues	Total
Sécurité linguistique	0 %	20 %	8 %	28 %
Insécurité linguistique	50 %	19 %	3 %	72 %

Par ailleurs, vivre la peur, la honte et l'insécurité en classe de langue marque une contradiction avec l'esprit de l'école, comme ultime institution pour la formation du citoyen. A cet égard, BRETEGNIER – inspiré des travaux de LABOV, LAFONT et NINYOLES – montre que ces sentiments proviennent des représentations qu'ont les enseignants et les apprenants sur les langues :

« De nombreux travaux ont ainsi montré la manière dont la minorisation sociale d'une langue favorise des attitudes d'autodénigrement (NINYOLES R.-L., 1969), des sentiments de honte vis-à-vis d'une langue vécue comme inférieure, ou vis-à-vis d'usages en langue dominante, de culpabilité à la norme (LAFONT R., 1971), d'insécurité linguistique (LABOV W., 1976) ³⁵⁰ ».

Ainsi, si l'arabe n'est pas une langue minoritaire du fait qu'il est la langue maternelle de tout le pays (ou presque), les enseignants ont l'habitude de l'exclure de la classe de langues étrangères par souci de perfectionnement de leur cours qui doit être donné en totalité en langue étrangère, gage de leur maîtrise de la langue enseignée. Cela a créé une hiérarchisation des langues

³⁵⁰ BRETEGNIER A, 2014, *Les approches plurielles pour déconstruire l'insécurité linguistique ?* In TRONCY C, (dir), *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures*, Autour de Michel CANDELIER, PUL, p : 159.

opposant la langue étrangère à la langue maternelle et réduisant la pluralité des langues à une dualité qui place ces deux langues dans un rapport de force. Les réponses de nos élèves nous permettent de conclure que cette dualité crée un refus total entravant l'appropriation de la langue étrangère, parce qu'à la peur de commettre des pratiques inadéquates à la norme s'ajoutent les enjeux socio-identitaires chez certains élèves.

L'avantage des approches biographiques est de permettre à l'apprenant d'exprimer ces sentiments d'insécurité qui l'empêchent d'avancer, surtout que dans beaucoup de cas, ces sentiments appartiennent à des expériences passées liées à un contexte précis, qui doivent donc être dépassées. Or, elles ne peuvent pas être dépassées sans l'intervention d'intermédiaires, à savoir un enseignant formé pour être à l'écoute, un système éducatif moins contraignant et une remédiation efficace pour les erreurs.

Ainsi, la connaissance de plusieurs langues ne peut être, en aucun cas, à l'origine des sentiments d'inconfort linguistique des apprenants bilingues ou trilingues, ils sont le résultat d'un ensemble de facteurs psychologiques et d'expériences embarrassantes vécues par l'apprenant tout au long de sa scolarisation, que ce soit à la maison ou à l'école, surtout si cet apprenant a subi, durant son parcours d'apprenti, la contrainte du respect de la norme dans la communication. Il s'agit là de la contrainte imposée par la plupart d'établissements scolaires, soucieux de la pureté de la langue de Molière, de parler correctement, sans faute, comme un natif, sans accent. Un apprentissage où l'erreur n'est pas tolérée et les spécificités langagières individuelles sont gommées.

6.2.3.3. La biographie langagière

Notons que pour éviter toute récolte de productions pré formatées et favoriser la personnalisation et la singularisation des écrits, nous avons décidé de ne donner aucune indication concernant la forme de la biographie langagière attendue. Pour tous les élèves, c'était la première fois qu'ils se livrent à une telle pratique d'écriture réflexive sur leur propre processus d'appropriation linguistique.

Le discours biographique qui émerge à travers les productions reçues de nos enquêtés est représentatif d'une certaine identité réflexive et dynamique qui peut contribuer à cerner les blocages liés à des espaces très profonds de la personnalité de l'apprenant. Cet outil a rarement été pris en compte par les formateurs et les enseignants d'une classe de langue, cependant pour BARONI et JEANNERET :

« Il est possible que seuls les récits biographiques soient en mesure de fournir un aperçu de ces régions si privées, si personnelles et si intimes qu'elles sont rarement – voire jamais – prises en considération par l'étude de l'acquisition d'une langue seconde, alors qu'elles sont en même temps le cœur et l'âme du processus de socialisation en langue seconde ³⁵¹ ».

i- Analyse de la forme

- La longueur des biographies

Les biographies collectées dans les questionnaires s'avèrent variées et diversifiées allant du détaillé au très réduit. Si les récits longs témoignent de la volonté de l'élève de s'exprimer sur son histoire et de participer au sondage, les courts expriment un blocage qui prête diverses interprétations. A cet égard, MATALLAH souligne que

« Les approches biographiques peuvent notamment contribuer à lutter contre les blocages psychologiques, linguistiques qui nuisent à l'appropriation du français mais cela reste avant tout une quête personnelle [...] Or, les approches biographiques peuvent également accentuer ces blocages d'où l'importance de la part du formateur de prendre un certain nombre de précautions³⁵² »

Nous croyons que cette dernière question nous révèle un tas d'informations sur la vie langagière des enquêtés. En effet, si les réponses récoltées nous racontent des expériences vécues par l'apprenant, l'absence de réponse n'est pas moins significative. Nous avons analysé la longueur des récits biographiques que nous récapitulons dans le tableau suivant :

Tableau 20 : Longueur des biographies langagières					
Nombre de mots	Sans réponse	Entre 0 et 30	Entre 30 et 60	Entre 60 et 80	Plus de 80
Nombre de copies	22	38	70	52	58

³⁵¹ BARONI R., JEANNERET T., 2009, « Différences et pouvoirs du français – Biographie langagière et construction de genre », dans Huver, E., et Molinié, M. (Dir.), Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique, Université de Picardie, p :2.

³⁵² MATALAH A., 2017, *Biographie langagière et intégration sociale des publics adultes migrants en milieu associatifs*, Thèse de doctorat, Université d'Angers, p : 287.

Dans notre contexte où il s'agit de raconter son histoire de vie langagière, nous avons réparti les productions en 4 groupes selon le critère de la longueur c'est – à - dire le nombre de mots écrits.

- 1) Les « non-réponses » : Les 22 questionnaires sans biographie langagière sont significatifs, en effet, dans un contexte de sondage, ne pas répondre à une question remet en cause le principe que les enquêtés ont une opinion sur tout ce qui leur ai demandé, et qu'ils sont intéressés par les questions posées. Nous rejoignons ainsi François de SINGLY qui conseille d'intégrer une option « sans réponse » dans les questionnaires :

« afin de respecter le principe des questions qui ont du sens pour les individus interrogés, les questions peuvent comprendre une option « sans opinion ». Ainsi est remis en cause le présupposé que les individus ont une opinion sur tout. Une augmentation du nombre de « non-réponses » n'est pas obligatoirement ennuyeuse si celles-ci sont soumises comme les réponses à une analyse comparée³⁵³ ».

En comparant les copies, nous avons constaté que toutes les autres questions sont faites, ce qui signifie que les enquêtés n'avaient rien à dire sur leur biographie langagière, soit parce que cela n'a pas de sens pour eux, soit parce qu'ils sont incapables d'effectuer cet exercice inhabituel pour eux. Nous déplorons ici des difficultés à parler de soi pour ces apprenants, surtout avec une personne inconnue, comme le signale LEPOUTRE :

« Seulement, parler de sa vie familiale à une personne extérieure à son univers de relations proches, qui plus est dans un cadre d'enquêtes ne va pas de soi. En réalité très peu de gens sont disposés à le faire. Il n'y a pas besoin d'être chercheur pour savoir cela³⁵⁴ ».

Nous mettons dans ce groupe également les biographies contenant entre 0 et 30 mots,

³⁵³DE SINGLY, F. 1992, *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*, Nathan Université, Paris, p : 71.

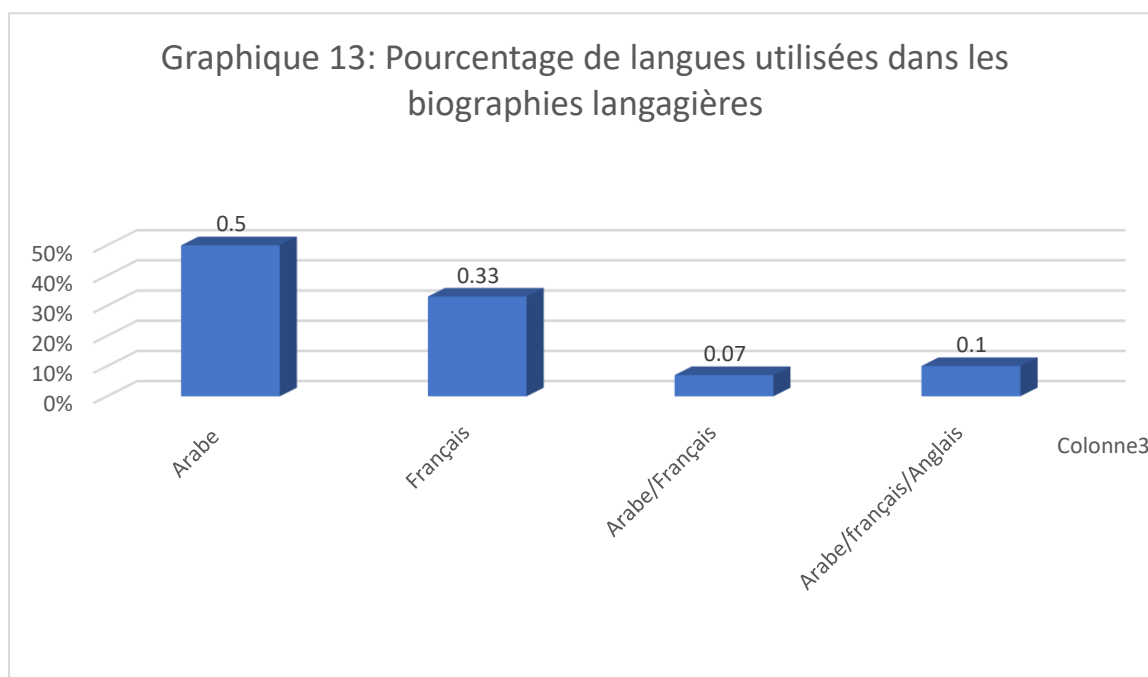
³⁵⁴LEPOUTRE D., CANNOODT I., 2005, *Les souvenirs de familles d'immigrées*, Odile Jacob, Paris, p : 26.

étant donné que les réponses écrites valent une absence de réponses : « Rien à signaler; j'ai une histoire de vie normale, je ne sais pas, pas de problèmes » ... Cela nous pousse à nous interroger sur le rôle du formateur qui est censé aider l'apprenant à extérioriser son opinion, parce que nous sommes convaincue que même les histoires de vie dite très positive et sans problème sont dignes d'être analysées parce qu'elles expriment la réussite du processus d'apprentissage des langues

- 2) Les 30/60 mots : Ce sont des enquêtés qui ont voulu s'exprimer mais avec peu de choses à dire, des biographies limitées à une narration chronologique de l'apprentissage de chaque langue. Ce sont pour la plupart des textes lacunaires et partiels, ayant pour objectif de mettre en évidence les événements les plus significatifs de ce parcours langagier.
- 3) Les 60/80 mots : La longueur est suffisante pour dire ce qui est demandé mais sans détails concernant l'apprentissage des 3 langues.
- 4) Les 80 plus : De longues histoires de vie (avec 250 mots dans certains cas), très riches en informations, relatant avec détails intéressants le processus d'apprentissage. Elles expriment une volonté et une motivation pour s'exprimer sur le sujet proposé.

- La langue d'expression

Le deuxième critère de notre analyse est le choix de la langue. Etant donné la liberté de choix de la langue de rédaction, nous avons des productions variées :



Comme nous le remarquons dans ce graphique, la répartition n'est pas équitable, 50% ont choisi l'arabe alors que, seuls 33 % se sont exprimés en français, 7 % ont utilisé les deux langues et 10 % ont utilisé les 3 langues de leur répertoire.

Cependant, ce choix implique une interrogation : Pourquoi ces élèves francophones n'ont pas tous choisi spontanément la langue cible, langue de leur scolarisation depuis l'enfance ? Pourquoi avoir interféré le français avec l'arabe et l'anglais ? Certainement, parce que pour la plupart, le français est toujours une langue en cours d'acquisition, donc il ne fait pas partie de leur répertoire linguistique prêt à l'emploi. Surtout parce qu'il s'agit également d'une activité faite au sein de l'établissement scolaire, donc une activité contrôlée et en quelque sorte notée.

Les biographies écrites en arabe

Le choix de l'arabe avec ces deux variétés arabe littéraire ou dialecte libanais est loin d'être un hasard. En effet, il vient confirmer les problématiques d'insécurité, de faiblesse, de méfiance et d'incapacité que vit l'élève des établissements publics durant son apprentissage de la langue étrangère. Notre première hypothèse est que ce choix est fait par souci de sécurisation, la peur et l'incapacité de s'exprimer en français et de commettre des erreurs l'ont poussé à choisir la langue la plus sécurisante pour lui, sa langue maternelle.

Hypothèse confirmée après lecture des 120 histoires écrites en arabe. Tous les enquêtés commencent leur production par parler de la langue arabe et affirment à l'unanimité leur bonne relation parce que, selon leur expression, c'est « *la langue maternelle(102 fois), la langue maîtrisée (95 fois), la langue du pays et de communication quotidienne(105 fois), son apprentissage s'est fait avec souplesse et sans problèmes (49 fois), une langue facile (109 fois), riche et enrichissante (52 fois), la littérature arabe est très intéressante (42 fois), une langue de culture (31 fois), langue de notre religion, du Coran (35 fois)...* ».

Par ailleurs, apprendre et maîtriser l'arabe est « *un devoir imposé par l'Etat et doit être assumé par les citoyens qui sont soucieux de leur appartenance et fiers d'être arabes* » (Hussein H).

La majorité des enquêtés assure que cette expérience est vécue positivement grâce à la bonne relation qu'ils entretenaient avec les enseignants de la langue arabe. Seuls 12% ont déploré une mauvaise attitude de leurs enseignants d'arabe qui les a poussés à détester les cours avec ces enseignants, un sentiment qui a changé avec le changement de classe donc d'enseignants.

En voici quelques exemples :

- « *J'aime l'arabe et je trouve que c'est une belle langue riche et élégante, en primaire, j'avais de très bonnes notes, mais en complémentaire, j'ai eu une enseignante sévère qui ne tolérait pas les mauvaises réponses. Une fois, elle m'a giflé parce que je n'avais pas résolu correctement un devoir; elle m'a giflé devant toute la classe, j'ai commencé à sécher ses cours et à ne plus m'y intéresser. L'année suivante tout a changé avec une nouvelle maîtresse aimable* ».
- « *En classe de EB7, notre maîtresse utilisait des mots blessants et se moquaient de tous les élèves, je n'ai rien appris de ces cours, j'étais occupée à ne pas parler et à me cacher pour ne pas déclencher ses moqueries* ». (Zeinab)

A noter que, malgré leur affirmation d'une bonne acquisition de la langue maternelle, nous avons constaté le grand nombre d'erreurs dans les phrases, des erreurs basiques qui ne sont pas censées se produire par des apprenants ayant vécu en écoutant, parlant, lisant et écrivant cette langue. Ces erreurs mettent en évidence les problématiques de l'apprentissage des langues en général, y compris la maternelle.

Les biographies écrites en français

Nous partageons avec DOMMARTIN-NORMAND sa conviction que « *l'appropriation de la langue étrangère reste une aventure très personnelle et éminemment subjective*³⁵⁵ ». Les apprenants ayant choisi de s'exprimer en langue étrangère ont vécu le bilinguisme ou le plurilinguisme comme une expérience positive spontanée. Il s'agit d'une valorisation des acquis langagiers et d'une socialisation plurilingue où l'élève peut lier ses savoirs et compétences langagiers dans les domaines de sa vie quotidienne.

La lecture des biographies révèle un niveau hétérogène en langue, allant du faible au très bien. Après lecture des biographies, nous résumons le niveau des écrits comme suit :

	Faible	Bien	Très bien	Total
Nombres de copies	55	20	8	83

Si plus que 60% des élèves qui ont écrit leurs biographies en français ont un niveau faible en cette langue étrangère, alors qu'ils avaient la liberté d'écrire en leur langue maternelle,

³⁵⁵ DOMPMARTIN-NORMAND Chantal, 2016, « *Écrivains plurilingues et étudiants de FLE* ». Carnets : revue électronique d'études françaises, Série II, n° 7, mai, p : 239.

cela montre une certaine prise de conscience du plurilinguisme.

Nous avons fait une analyse plus détaillée en étudiant d'autres paramètres de l'apprentissage des langues étrangères, à savoir : l'école fréquentée, l'utilisation du français dans la vie quotidienne, la relation avec les enseignants et le niveau scolaire :

Tableau 21 : Niveau en français des biographés selon les paramètres suivants :				
		Faible/55	Bien/20	Très bien/8
Ecole fréquentée	<i>Privée</i>	39	18	8
	Publique	16	2	0
Utilisation du français dans la vie quotidienne	<i>Oui</i>	0	16	7
	Non	55	2	1
Relation avec les enseignants	<i>Bonne</i>	41	10	7
	Mauvaise	14	10	1
Niveau scolaire	<i>Bon</i>	31	19	8
	Moyen	24	01	0

Pour récapituler, nous confirmons que le choix du français est lié à d'autres paramètres de la socialisation plurilingue, la majorité des élèves vient d'écoles privées, entretient une bonne relation avec les enseignants de langues et a un bon niveau scolaire. Il s'agit là de la conscientisation de la compétence plurilingue par ces élèves dont l'identité plurilingue est en permanente construction.

Les biographies bilingues et trilingues

Bien que peu nombreux par rapport à la totalité des répondants, les biographies écrites en deux langues sont un très bel exemple du bilinguisme, voire du plurilinguisme libanais. En effet, ces apprenants passent d'une langue à une autre avec une souplesse remarquable, utilisant pour chaque expérience la langue correspondante. Nous citons ci-dessous trois exemples.

Le premier est celui de Mariana (figure 1, ci-dessous), une brillante élève de 17 ans qui raconte en 3 paragraphes ces 3 expériences langagières : son apprentissage de l'arabe était marqué par des difficultés résolues grâce à l'aide précieuse d'une enseignante, ce qui a augmenté sa confiance en elle ; quant au français, elle compte continuer son apprentissage par amour pour

la langue et ambition pour ses études ; l'anglais est une langue réservée aux communications extrascolaires avec une cousine. L'utilisation simultanée des trois langues du répertoire langagier montre une conscientisation du plurilinguisme vécu positivement. La fierté de cette élève apparaît dans la dernière phrase qu'elle a écrite en arabe à la fin du texte dont voici la traduction : « je parle anglais avec ma cousine quand elle rentre du voyage, un jour elle a voulu m'évaluer, elle m'a fait un test et j'ai réussi ». Le fait de réussir l'évaluation de la cousine est tellement valorisant qu'elle l'a noté dans sa biographie.

النسبة لله العربية كنت اكرها لغة لانني لم اكن اجد
 التعبير جيداً في اللغة وقامة على التعبير الكافي والتعبير كنت
 اذلتها على الله لكن في العربي العدمية على العمل انما بالنسبة لله
 التي هي في كنت وقوتها في لغة العربية في ذلك وقتها في
 ورائت نفسي في كثير من المرات في ذلك وقتها في
 التي في كنت في لغة في التي في الله العربية في
 اللغة في كنت في كثير من المرات في اللغة العربية في
 انما في كنت في اللغة العربية في اللغة العربية في
 في كنت في اللغة العربية في اللغة العربية في
 Pour le français, depuis mon enfance, j'adore cette langue
 et j'aime utiliser, je toujours essaye développer cette
 langue parce qu'elle est important pour mon
 futur, j'aime les langues ça nous permet de nous
 entendre sur le autres.

I talk english with my cousin because she lives outside
 Lebanon when she comes to Lebanon I always be with
 her and talk to each other especially our private
 things that we don't want hom anybody to know it.

أشكر الله كثيراً
Merci pour votre collaboration
 إذا كنت صديقه أم لا و طلب من ترجمه على العربية و شكراً

FIGURE 1 BIOGRAPHIE MARIANA

Le deuxième exemple est la biographie de Sara (figure 2 ci-dessous), c'est un texte relativement court de 3 paragraphes.

بدأيت مع اللغة العربية لأنني كنت في الصف الثاني على بيتي
 عربية لغتي الأولى والآن العربية، فإننا نأخذنا بيتي
 في البيت الأول في لغة الأولى لأولنا .
 Tout d'abord, sans cycle maternel à notre jeu
 de français, car la langue est plus utile dans le cadre
 de l'école, donc j'étais assis d'étudier le français
 réussi.
 And then because our international language English
 when she is on different job community
 we should be study this language just to have a job.

FIGURE 2 BIOGRAPHIE DE SARA

Les trois paragraphes sont cohérents liés par des connecteurs chronologiques, comme s'il s'agit d'un texte monolingue, ce qui traduit une certaine harmonie entre les trois systèmes linguistiques appris par cet élève mais indépendants l'un de l'autre. Ce passage systématique d'une langue à une autre est significatif. S'agit-il d'une alternance codique appelée également code-switching? D'une ambivalence culturelle ? Ou d'un état émotif poussant à changer le code de communication utilisé ?

Le premier est un phénomène tellement courant dans la société libanaise qu'il est devenu une de ses caractéristiques. Que ce soit à la télé, dans la rue, dans les magasins, dans les conversations quotidiennes, on entend des dialogues en trois langues. GARDNER-CHLOROS le définit comme « *changement/alternance de langues ou de variétés linguistiques dans un discours ou une conversation* ³⁵⁶ ». Cette définition insiste sur le fait que l'alternance se produit dans un discours c'est-à-dire dans une situation de dialogue, donc d'interaction. Dans notre cas, il ne s'agit pas de conversation orale, toutefois, nous pouvons attribuer à ces textes quelques critères d'oralité, étant donné le caractère interactif de la passation du questionnaire.

³⁵⁶ GARDNER-CHLOROS, P., 1983, *Code-switching: Approches principales et perspective, la linguistique*, vol. 19-2, pp.21-53, PUF, cité dans FARAJ, S., *L'alternance codique ou le code-switching dans l'échange verbal*, consulté le 03/06/2021, sur le site

[L'alternance codique ou le code switching dans l'échange verbal | Sonia Rottermann - Academia.edu](https://www.academia.edu/41111111/L_alternance_codique_ou_le_code_switching_dans_l_echange_verbal)

L'ambivalence culturelle qui inclut les sentiments d'acceptation et de refus de l'autre est définie par TABONI comme « *ce mélange de sentiments contraires qui accompagne « régulièrement » la rencontre avec ceux qui appartiennent à des groupes culturels différents du nôtre. C'est l'ambivalence qui règne dans le monde de la communication interculturelle* ³⁵⁷ ». Dans le terrain de notre enquête, le parler des élèves est toujours basé sur les deux langues, ce qui exclut l'idée du refus de l'autre culture, l'affirmation de l'élève « *j'étais assuré d'étudier le français pour réussir* ³⁵⁸ », le confirme.

Quant à l'état émotif, il peut mener à un changement du code de communication selon la situation et le thème abordé et pour renforcer le sentiment de complicité avec le récepteur, à savoir le lecteur d'une biographie langagière. Ceci nous rappelle ce que Assia DJEBAR nomme une aphasie amoureuse dans son rapport problématique avec les deux langues qu'elle maîtrise. La langue maternelle est toujours présente pour exprimer ses sentiments et ses désirs :

« Cette impossibilité en amour, la mémoire de la conquête la renforça. Lorsque, enfant, je fréquentai l'école, les mots français commençaient à peine à attaquer ce rempart. J'héritai de cette étanchéité ; dès mon adolescence, j'exprimai une sorte d'aphasie amoureuse : les mots écrits, les mots appris, faisaient retrait devant moi, dès que tenait de s'exprimer le moindre élan de mon cœur ³⁵⁹ ».

Donc la langue étrangère est présente pour exprimer tout ce qui a rapport avec les études, le travail et l'ouverture sur l'autre.

Le premier paragraphe de la biographie de Sara raconte un apprentissage normal de la langue maternelle, langue de son entourage, elle précise que « *l'homme est le résultat de son entourage* ». Pour parler du français qu'elle considère comme langue importante pour les études, elle commence par « tout de suite », et pour l'anglais, langue « *internationale nécessaire seulement pour le travail* », elle utilise le connecteur « *And then = ensuite* ».

Le troisième exemple (figure 3, ci-dessous) est tiré d'un questionnaire sans nom que nous allons nommer X. la biographie est faite en 4 courts paragraphes pour les 4 langues, acquises ou en

³⁵⁷ TABONI, S., 2007, *De l'ambivalence sociale à l'ambivalence culturelle. Cahiers internationaux de sociologie*, 2(2), p : 22. Informations consultées le 03/06/2021 sur le site <https://doi.org/10.3917/cis.123.0269>

³⁵⁸ Nous avons copié fidèlement la phrase sans correction grammaticale ni lexicale.

³⁵⁹ DJEBAR A., 1995, *Amour, La Fantasia*, les éditions Albin, Paris, p : 183.

cours d'acquisition : l'arabe commencé en maternelle, le français langue appréciée, l'anglais considéré comme facile à apprendre dont la prononciation est légère, enfin le turc, langue proche de l'arabe qu'elle a commencée à apprendre il y a un an, en précisant qu'elle est toujours débutante.

Comme dans les conversations orales, les mots « *turkish* » et « *english* » écrits en anglais alors que la suite de la phrase est en arabe, ce passage de l'anglais pour annoncer le paragraphe écrit totalement en arabe montre une complicité avec les codes de la communication basée sur l'alternance codique, ces codes sont évidents pour tout locuteur dans la société libanaise, surtout celle des jeunes adolescents, soucieux de montrer leur appartenance à une classe sociale de bilingues cultivés.

Les raisons discursives et communicatives qui les poussent à se servir d'alternances entre deux langues alors que l'équivalent dans l'autre langue existe sont nombreuses. François GROSJEAN en cite deux, premièrement :

« L'une d'elles est tout simplement que certaines choses sont mieux dites dans l'autre langue. Dans un contexte où la personne à qui l'on s'adresse partage les deux mêmes langues, et n'est pas opposée aux alternances, pourquoi ne pas se servir du mot juste ou de la phrase la plus appropriée, même si on doit changer de code ? d'ailleurs, souvent les bilingues font des alternances lorsqu'ils veulent citer mot à mot ce qui leur a été dit dans une autre langue : c'est nettement plus approprié que de passer par une traduction parfois imparfaite³⁶⁰ ».

Deuxièmement, l'alternance codique exprime le souci de la complémentarité :

« Certains domaines et activités sont couverts par une seule langue chez les bilingues et pouvoir faire appel à celle-ci directement lorsqu'on est dans la « mauvaise langue » est fort utile ; cela évite à nouveau une imprécision dans les propos ».

A ces deux raisons valables pour notre contexte, s'ajoutent d'autres d'ordre social et communicatif. Les élèves se servent des mots de leur répertoire varié pour se rapprocher de

³⁶⁰ GROSJEAN, F., 2014, *Parler plusieurs langues, Le monde des bilingues*, Editions Albin Michel, Paris, p : 71-72.

l'enquêtrice qui est censée être bilingue ou trilingue en lui signalant leur bilinguisme ou trilinguisme.

vivez cet apprentissage, votre relation avec l'enseignant de langues...

عربي: أحب اللغة العربية لأنها لغة الأم ولكن هناك بعض تجارب
عندني في الصف الأول و ذلك من أحببت اللغة عندما أستمع عندما أستمع إليها
مستمع في الصف الثامن .

J'aime cette langue et ma belle maîtrise. e Français
J'aime cette langue au petit saumon. (30 ans)

English: إنها لغة سهلة و جميلة على اللسان. لقد بدأت تعلمها
في سنة العاشرة تقريباً و لكنها من أسهل اللغات التي تعلمها

Turkish: إنها لغة لطيفة تلتقي باللغة العربية بكثير من الكلمات
لقد بدأت تعلمها من سنة ثمانية و لكنني استلذت بها
لأنني

FIGURE 3 BIOGRAPHIE DE X

Il s'agit là d'un biographé conscient de son plurilinguisme, avec des représentations précises pour chaque langue : « l'arabe langue maternelle, l'anglais langue facile et le turc langue mignonne proche de l'arabe ».

C'est la subjectivité de l'élève qui entre en jeu dans le choix de la langue tout en étant associée à son développement psycho-socio-affectif, pour MOLINIE :

« A travers le développement d'un intérêt pour la dimension biographique, c'est en effet la question de la subjectivité de l'apprenant qui continue de s'imposer dans le champ. Loin d'être dissociée du développement psycho-socio-affectif de l'élève, de l'étudiant, du migrant, l'acquisition d'une langue étrangère est désormais vue comme jouant un rôle actif dans la construction sociale, dans les projets de l'individu et par conséquent dans sa capacité à s'ouvrir à l'altérité³⁶¹ ».

³⁶¹ MOLINIE Muriel, 2009, *Approche biographique et sciences humaines : l'acquisition des langues comme processus de formation de l'identité plurilingue/pluriculturelle*, Revue Japonaise de didactique du français, société Japonaise de didactique du français, volume 4, n°1, p : 39.

En effet, le rôle du développement psycho-socio-affectif de l'élève dans l'ouverture vers l'altérité apparaît clairement dans les biographies trilingues. Prenons l'exemple de Sahar qui se considère plurilingue avec cinq langues dans son répertoire : elle utilise dans sa vie quotidienne trois langues - arabe, français et anglais - et commence à apprendre toute seule l'espagnol et le turc pour le plaisir d'apprendre :

« J'ai commencé à apprendre l'arabe avec ma famille, puis le français à l'école en maternelle, en primaire, j'ai commencé à apprendre l'anglais. J'avais 7 ans quand une bonne africaine est venue travailler chez ma grand-mère, elle ne parlait que le français, mes conversations avec elle m'ont aidée à me familiariser avec le français beaucoup plus que les cours de l'école. Et quand ma sœur a commencé ses études de traduction à l'université, j'ai commencé à étudier l'espagnol avec elle, et pour comprendre les feuilletons turcs, je suis depuis un an des cours de turc sur Youtube » (Sahar).

Les répondants qui ont écrit leurs histoires de vie en utilisant deux ou trois langues témoignent d'un système linguistique non décomposable, à l'instar de la vision holistique du bilingue défendu par François GROSJEAN, il écrit :

« Depuis 1985, je défends une vision holistique du bilinguisme qui stipule que la coexistence et l'interaction de deux ou plusieurs langues chez le bilingue ont créé un ensemble linguistique qui n'est pas décomposable. Un bilingue n'est pas deux ou plusieurs monolingues en une seule personne, mais un être de communication à part entière ³⁶²».

Dans la biographisation de l'expérience des lycéens de notre enquête, nous avons suivi le modèle adopté par Muriel MOLINIE dans son ouvrage *Recherche biographique en contexte plurilingue* où elle prend en compte les deux types de modèles de l'action et de l'acteur social. Elle souligne que

« Le premier confère un poids déterminant et décisif au passé de l'acteur ;

³⁶² GROSJEAN, F., 2014, *Parler plusieurs langues, Le monde des bilingues*, Editions Albin Michel, Paris, p : 33.

*le second décrit et analyse des moments d'une action ou d'une interaction ou un état donné d'un système d'action sans se préoccuper du passé des acteurs*³⁶³».

Partant de la conviction que les expériences passées restent toujours au principe des actions présentes ou futures malgré la logique de l'influence des paramètres liée à la situation présente, nous avons essayé de lier dans notre analyse l'agir passé et l'action présente des biographes, parce que la recherche biographique en didactique des langues et cultures « *tente de ne négliger ni l'ordre de l'interaction ni tout ce qui, dans l'action présente, dépend du passé incorporé des acteurs*³⁶⁴ ».

ii- Analyse du contenu

Ce travail sur la biographie de vie s'avère être un stimulateur encourageant l'investissement de l'apprenant dans son processus d'apprentissage des langues. Ainsi, la biographie se révèle être un support didactique sur lequel l'enseignant peut travailler pour favoriser la compétence plurielle.

Les biographies langagières que nous avons récoltées forment une mosaïque diversifiée de parcours langagiers qui nous rappellent par leur diversité la définition de CUQ qui insiste le caractère aléatoire et la différenciation des chemins linguistiques que chaque individu peut parcourir : « *Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun*³⁶⁵».

Malgré la complexité du travail que nous demandons à nos jeunes enquêtés de réaliser, nous avons reçu des parcours d'apprentissage bien mis en évidence avec une grande visibilité de la pluralité des langues apprises.

Le travail sur ce support didactique fait émerger deux caractéristiques que CASTELLOTTI a déjà évoquées dans son livre *Pratiques réflexives en contexte plurilingue* : il s'agit tout d'abord de la valorisation des langues présentes dans le répertoire langagier de l'apprenant et le contact entre elles, c'est la compétence de médiation que l'auteure explique par le fait de :

³⁶³ MOLINIE M., 2015, *Recherche biographique en contexte plurilingue, Cartographie d'un parcours de didacticienne*, Editions Riveneuve, Paris, p :11.

³⁶⁴ Ibidem.

³⁶⁵ CUQ, J-P, 2003, *Dictionnaire de didactique du français, Langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, p : 36-37.

« Passer d'une langue à d'autres, d'interpréter, de traduire, mais aussi de gérer les échanges dans plusieurs langues à la fois, au moyen d'un « parler plurilingue », ou de transférer des compétences d'un apprentissage linguistique à un autre³⁶⁶ ».

La deuxième caractéristique est la prise de conscience de son plurilinguisme en permettant à l'apprenant *« le développement d'une conscience réflexive sur l'apprentissage et l'usage des langues à plusieurs niveaux³⁶⁷ »*.

En effet, cette conscience est visible dans les biographies écrites en français mais aussi en langue maternelle. Les biographes ont pris soin de raconter leurs histoires avec les trois langues qui figurent dans leurs cursus scolaires, de façon résumée dans les 38 productions qui contiennent moins de 30 mots, et très détaillée dans les 58 copies qui contiennent plus de 80 mots (Cf. le tableau 3 : *Longueur des biographies langagières, Analyse des questionnaires, Chapitre 6, Partie III*).

Nous avons classé les biographies écrites en deux catégories selon le contenu raconté. La première de 131 copies où il s'agit d'une narration chronologique racontant le processus de l'apprentissage des trois langues, sur le modèle suivant : *« J'ai commencé à apprendre l'arabe en famille puis à l'école en maternelle, à l'âge de trois ans. J'ai commencé à apprendre le français depuis la maternelle jusqu'à maintenant, j'ai appris l'anglais comme deuxième langue étrangère en complémentaire »*.

Toutefois, ces courts récits révèlent les représentations des élèves qui ont insisté sur les facteurs affectifs qui ont créé leurs représentations des langues et accompagné leur scolarisation. D'où la récurrence des termes *« aimer, détester, belle, compliquée, facile, difficile »* pour évoquer les langues et *« gentille, aimable, sévère, insupportable, hautaine »* en évoquant les enseignants de langue.

Bien que relativement courts, ils reflètent une certaine conscience de la compétence plurilingue acquise pour certains, en cours d'acquisition pour d'autres et comme projet en perspective pour quelques-uns. Comme le montrent les deux témoignages suivants :

³⁶⁶ CASTELLOTTI V, 2006a, *Pratiques réflexives en contexte plurilingue : le Portfolio européen des Langues pour le collège*, dans Molinié Muriel (Dir.), *Autobiographie et réflexivité*, CFRT, Cergy-Pontoise, p : 69.

³⁶⁷ Idem

- « *J'ai commencé l'arabe et le russe en famille, ma mère est russe, c'est une langue que je vais approfondir plus tard, le français est ma première langue étrangère je la parle très bien, en anglais, je me débrouille bien* ».
- « *Je maîtrise 4 langues, l'arabe et l'espagnol langues maternelles, à la maison je parle arabe avec mon père et espagnol avec ma mère, le français et l'anglais à l'école et avec mes amis. J'aime les langues et j'ai une facilité à les apprendre* ».

L'éveil aux langues depuis le bas âge est un atout de familiarisation avec les autres langues qui facilite l'apprentissage et empêche tout blocage.

Nous résumons dans ce tableau le nombre de fois que ces adjectifs ont été utilisés dans les 131 copies :

	Arabe	Français	Anglais	Total
Difficile/compliquée	0	26	9	35
Facile	23	4	9	36
Importante	7	0	5	13
Relation	11	14	10	35
J'aime	21	10	11	42
Je n'aime pas	0	10	4	14

Les 109 copies de la deuxième catégorie sont plus riches en expériences plurilingues et interculturelles et peuvent servir, pour reprendre l'expression d'AUDEMAR :

« À éclairer son parcours, à situer son rapport aux langues, à révéler ses savoirs enfouis, ainsi qu'à situer ses pratiques culturelles à l'échelle de la société. Cet outil, utile à la fois pour les apprenants et pour les formateurs, permet de dépasser une vision standardisée de l'apprentissage et des pratiques des langues, et de développer une observation fine des usages des langues³⁶⁸ ».

Qu'elle soit vécue positivement ou négativement, l'expérience langagière racontée développe chez l'apprenant une capacité à mettre en relation les éléments constitutifs de ses

³⁶⁸ AUDEMAR, A., 2001, *La biographie langagière, Une mise en lumière des pratiques des langues, des savoirs et des identités*, Journal de l'ALPHA 207, p : 1, disponibles sur le site www.lire-et-ecrire.be consulté le 29/06/2021.

apprentissages linguistiques pour lui permettre d'avancer et d'aller vers de nouveaux commencements, selon l'expression d'Edgar MORIN : « *Si nous transformons l'expérience en conscience, nous sommes prêts pour un nouveau commencement* ³⁶⁹ ».

Dans notre échantillon, certains élèves ont réussi à nous livrer une biographie langagière complète en montrant « *une grande capacité à relater les éléments constitutifs de son (l'individu) expérience dans les domaines linguistique et culturel*³⁷⁰ » pour reprendre la conviction de MOLINIE.

« L'espagnol est une très belle et facile langue, ma mère m'a enseigné l'espagnol quand j'étais petite pour parler avec ma famille maternelle comme ma grand-mère et mes tantes et depuis, j'apprends le français à l'école et l'arabe à l'école et avec la famille de mon père. Quand j'étais en EB1³⁷¹, j'avais des difficultés en arabe, c'est pourquoi j'ai redoublé la classe, en EB6 j'ai commencé à étudier l'anglais et je suivais des cours pendant les vacances d'été, j'étais très contente. A la maison, j'étudie l'italien et le turc, pendant toutes les vacances j'apprends un peu. J'aime les autres cultures et apprendre de nouvelles choses. Chaque enseignant a son style et il y a de mauvais et de bons enseignants. » (Zahraa 68).

Dans la biographie de Zahraa, il s'agit d'un apprentissage de plusieurs langues dès le bas âge qui a facilité le commencement de nouvelles aventures langagières. Son histoire est un bon exemple des couples mixtes, très répandus au Liban, où de jeunes libanais ayant voyagé à l'étranger pour étudier et retournent avec une femme étrangère, dans la majorité des cas, les enfants nés de ce type de couples sont bilingues jusqu'à leur entrée à l'école où ils deviennent plurilingues.

La majorité des enquêtés affirme une volonté d'apprendre plusieurs langues par amour pour les langues et par conscience de leur importance croissante pour le futur professionnel. Le choix des langues dépend de deux facteurs essentiels : l'utilité de la

³⁶⁹ MORIN, E., 1959, *Autocritique*, Points Essais, préface de 1991, p : 10.

³⁷⁰ MOLINIÉ Muriel, 2006b, *Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles*, dans Muriel MOLINIE (Dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue, le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°39, Paris, p :8.

³⁷¹ Dans le système scolaire libanais, EB1 est la première année d'Education de Base, l'équivalent du CP français, et EB6 est la sixième année d'Education de Base, l'équivalent de la classe de sixième, première année de collège.

langue dans la vie quotidienne et la représentation qu'ont les élèves de chacune des langues :

« J'aime apprendre l'anglais parce que tout le monde l'utilise, pour le voyage et les études ». (Mariam 93).

L'entourage plurilingue favorise l'apprentissage des langues, *« J'ai l'habitude de parler avec mon père en français, il a fait ses études en France »* (Jamil 30), l'ouverture aux autres langues et cultures est favorisée au Liban dans toutes les classes sociales, par le biais des réseaux sociaux, et de la télévision : *« J'ai appris l'anglais à l'école mais mes connaissances sont approfondies grâce aux films d'action américains et aux réseaux sociaux ».* (Joelle 34). Mais aussi la musique et les journaux *« J'ai appris l'anglais toute seule en écoutant de la musique, lisant des journaux américains, regardant des films... »* (Sans nom 42).

Le niveau social des parents est un facteur encourageant qui facilite à l'enfant de tisser de bonnes relations avec les langues :

« En général, j'aime parler plusieurs langues, j'ai appris les 3 langues et je les utilise tous les jours, à l'école et à la maison. Ma mère m'a appris le français à l'âge de 4 ans, c'est pourquoi j'aime cette langue, j'aime l'anglais aussi parce que ma mère est enseignante dans mon école et elle est amie avec mes deux enseignantes d'anglais, c'est pourquoi j'ai appris les deux langues sans problème et je les parle avec confiance en moi ». (Lynn 50).

La compétence plurilingue est une source de fierté et de confiance en soi, surtout quand elle n'est pas liée à la contrainte de jugement et d'évaluation :

« J'ai des cousins en Afrique et aux Etats-Unis, ils ne parlent pas l'arabe donc je suis obligée d'utiliser les langues étrangères, mais cela ne me dérange pas au contraire ça me fait plaisir de voir que j'ai plus de compétences langagières qu'eux, bien qu'ils vivent dans des pays plus développés que le Liban. Et je ne suis pas jugée pour ma langue » (Sahar 96)

« Je suis vraiment trop fier que je maîtrise 3 langues, pour l'arabe, je suis tellement attaché à la langue que j'ai apprise depuis la naissance. Le français est ma langue préférée, je sens que les professeurs de

français sont les plus présentables et les plus aimables, en me basant sur mon expérience. Je suis bon en anglais et j'insiste sur son importance »
(Rami 36)

« J'ai commencé il y a deux ans, à suivre des cours de français à l'Institut Français du Liban et j'ai eu le DELF cette année avec 70 de moyenne, je vais passer le SAT l'année prochaine pour pouvoir voyager ou étudier dans une université importante ». (Malika 39)

Cette fierté exprime, de façon sous-jacente, l'idée de l'appartenance des plurilingues à une classe de cultivés, d'élite et d'instruits, surtout quand l'apprentissage est le résultat d'un effort personnel *« Je suis fière d'avoir appris l'anglais toute seule, sans enseignant »*. (Fatima 45).

La biographie langagière est donc un outil privilégié de la didactique du plurilinguisme qui permet à l'apprenant de valoriser ses acquis langagiers et de développer son répertoire plurilingue, à cet égard, MOLINIE souligne que différentes recherches menées en didactique des langues, en sociologie et en littérature montrent que :

« Pour que le contact entre langues et cultures (inhérent à nos sociétés) devienne une opportunité pour l'apprenant de valoriser son identité plurielle et de s'ouvrir à l'altérité, il faut que celui-ci puisse configurer le sens que ces contacts ont eu pour lui, en les restituant dans la dynamique de son histoire présente, passée et à venir et en reliant à l'histoire des autres ³⁷² ».

La relation avec les enseignants de langue est un sujet très abordé par les biographés dont 41 % affirment que la mauvaise attitude de l'enseignant a impacté leur volonté d'apprentissage des langues et les a découragés mais le goût des langues revient avec le changement de l'enseignant :

- *« En complémentaire, j'avais une enseignante de français très sévère, méchante qui utilisait des mots blessants, je n'arrivais pas à suivre son cours parce que j'avais tout*

³⁷² MOLINIÉ M, 2006b, *Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles*, dans Muriel Molinié (Dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue, le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°39, Paris, p : 8.

le temps pour d'elle, mon niveau s'est dégradé. En secondaire, tout a changé avec mes deux maitresses très gentilles et aimables. » (Zeinab 218)

- *« Moi, j'aime l'arabe, mais en 3^{ème} je le détestais à cause de la maitresse, elle ne préparait pas son cours, la classe était un vrai désordre, j'ai eu de très mauvaises notes au brevet. En seconde, ça a changé avec la nouvelle maitresse qui est aimable, et fait bien son travail. » (Lana 216)*

L'influence négative de l'attitude et de la personnalité du maître apparaît à plusieurs reprises dans les rédactions des élèves :

- *« Le français n'est pas une langue difficile mais je ne la maîtrise pas à cause de la maitresse qui créait dans la classe une énergie négative décourageante » (Mona 194) ;*
- *« J'ai toujours eu de mauvaises notes parce notre maitresse était agressive et violente » (Asia 191) ;*
- *« Le cours de français était nul parce l'enseignante n'avait un niveau très faible et ne préparait pas son cours, elle me mettait toujours dehors, parce que je bavardais » ; (Aya 21)*
- *« L'enseignant a grand rôle dans la relation entre l'élève et la langue » ((Fatima 173).*

Raconter son expérience avec les langues, c'est également montrer un passé plein de hontes, de mauvais souvenirs qui constituent des facteurs constitutifs de son présent. Ainsi, les expressions *« je n'aime pas les cours de français, j'ai peur de parler pendant le cours, j'étais punie injustement, une fois j'ai été giflée... »* écrites par certains enquêtés mettent en évidence de mauvais souvenirs.

Cette réaction n'est pas généralisée, 30 % affirment que leur amour pour une langue ne dépend pas de la personnalité du maître, et que leur relation avec les langues reste intacte malgré les mauvaises aventures en classe :

« Ma relation avec les enseignants est généralement bonne, mais j'ai eu deux fois un mauvais enseignant de français, ça n'a pas changé ma relation avec cette langue, parce qu'il ne va rester avec moi pour la vie, il ne peut pas changer mon attitude envers la langue ». (Ali 214)

29 % affirment que la bonne relation avec le prof et la belle ambiance créée en classe sont la clé de leur réussite et leur amour des langues, ci-dessous un extrait de la biographie langagière

d'une élève si impressionnée par ses enseignantes d'arabe qu'elle a écrit un texte en arabe soutenu avec un niveau bien élevé sans aucune erreur, que j'ai traduit ainsi :

« J'ai appris l'arabe par la lecture, depuis la maternelle je lis des livres, actuellement je lis les chefs-d'œuvre de la littérature arabe. J'ai commencé à écrire des petits contes en arabe, je me sens complètement épanouie et brillante, cela est grâce à mon enseignante de langue que je n'oublierai jamais et que je considère comme ma mère en langue ». (Waed, 214)

Dans une perspective de recherche, la biographie langagière se prête à une double dimension d'exploitation, elle constitue pour le chercheur un outil heuristique révélateur de savoirs qui permet de comprendre comment et pourquoi évolue le rapport aux langues au cours de la vie d'un apprenant et d'entrevoir les manifestations de la conscience plurilingue à travers les biographies langagières rédigées et pour l'apprenant, elle forme un retour réflexif sur son apprentissage et son plurilinguisme.

La dimension biographique, à travers laquelle la subjectivité de l'apprenant s'impose, renforce l'idée de l'apprenant comme acteur social responsable de son apprentissage :

« Avec les méthodes biographiques et réflexives, apprendre devient un processus intersubjectif, contextualisé et sollicitant la personnalité de l'apprenant. Il s'agit pour celui-ci de situer sa formation linguistique et culturelle dans une temporalité, un espace, une histoire et un projet ³⁷³».

Dans leurs biographies, nos enquêtés montrent une subjectivité qui associe l'acquisition des langues étrangères au contexte psychologique, social et affectif propre à chacun, ainsi nous découvrons des projets professionnels et des envies sociales :

- *« J'adore le français et je trouve que c'est une langue importante qui suffirait pour continuer mes études universitaires, j'ai appris l'anglais mais je ne l'aime pas. Je me contente de l'arabe et du français ! »* (Israa 208)

³⁷³ MOLINIE M, 2009, *Approche biographique et sciences humaines : l'acquisition des langues comme processus de formation de l'identité plurilingue/pluriculturelle*, Revue Japonaise de didactique du français, société Japonaise de didactique du français, volume 4, n°1, p : 39.

- « *J'aime la langue arabe et je trouve que c'est un devoir national de l'apprendre pour pouvoir s'intégrer dans notre société, le français est une langue difficile, je l'apprends parce qu'elle est obligatoire à l'école* ». (Hussein 211)
- « *Je suis intéressée par l'arabe et l'anglais pour mes projets, l'arabe pour les études de journalisme, ma réussite comme journaliste dépend de mes compétences en cette belle langue et l'anglais nécessaire pour les études de cinéma et mise en scène* ». (Zahraa 203)

Par cette approche, l'apprenant est amené à avoir une conscience sur la relation des langues de son répertoire et à « *penser les langues, comme les éléments inter-reliés dans l'histoire, le répertoire culturel et le bouquet plurilingue du sujet* ³⁷⁴», selon l'expression de MOLINIE

« J'ai appris l'arabe et le français depuis la maternelle et l'anglais en secondaire, mais j'ai commencé à apprendre l'allemand pour voyager et étudier en Allemagne, parce dans mon pays, les conditions de vie sont difficiles. C'est une langue difficile mais mes connaissances en français et en anglais m'aident à apprendre plus facilement ». (Wadie 201)

La libération de la parole s'avère bénéfique parce qu'elle permet à l'apprenant de contextualiser ses apprentissages et sa formation par rapport à son histoire passée et à ses projets pour l'avenir, comme le témoigne la biographie ci-dessous. L'élève exprime un regret de ne pas pouvoir continuer l'apprentissage commencé mais inachevé des deux premières langues qui formaient son répertoire et une peur de l'échec de son histoire projetée :

« Je suis né au Brésil où j'ai appris le portugais et l'espagnol. J'avais 5 ans quand ma famille est rentrée au Liban, où j'ai commencé à apprendre l'arabe et le français à l'école. Au début, c'était difficile pour moi et je mêlais les langues, j'utilisais un mot de chaque langue. Malheureusement, j'ai oublié le portugais et l'espagnol, c'est la faute de mes parents, ils ne réalisaient pas l'importance des langues, j'aurais voulu parler 4 langues pour avoir plus de chances dans mes projets !!!! » (Ahmad 199)

³⁷⁴ MOLINIÉ M, 2006b, *Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles*, dans Muriel MOLINIE (Dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue, le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°39, Paris, p : 8.

La méthodologie, le curriculum et la politique linguistique sont mis en question et indiqués comme responsables du niveau insuffisant des élèves en langues étrangères. Ainsi, nous lisons les critiques suivantes :

« Le français est une belle langue mais je ne l'aime pas parce que la méthodologie adoptée par les écoles est mauvaise ». (Ivan 179).

Le niveau faible de certaines écoles publiques que nous avons déjà évoqué (CF. *Partie I, Chapitre 2 Enseignement des langues et système éducatif libanais*) est un problème majeur qui fait obstacle à l'apprentissage des langues étrangères : *« Je n'aime pas le français parce que mon école est faible, elle ne s'intéresse pas aux langues étrangères ».* (Hussein 178)

Malgré la réforme du Curriculum survenu en 1997 et qui prône un apprentissage modernisé des langues étrangères en harmonie avec les besoins de communication dans une société mondialisée, multilingue et ouverte sur le monde, la pratique du terrain reste loin des attentes des concepteurs du curriculum et des élèves. Le CRDP organise annuellement des formations pour doter les enseignants de nouvelles techniques et méthodologies pour rendre l'enseignement des langues plus attractif, mais il paraît que le résultat est insuffisant, comme témoignent les extraits suivants :

- *« Les cours de français sont ennuyeux, on travaille toujours avec le livre, on lit des textes, on conjugue des verbes... »* (Saja 175)
- *« Je déteste les cours de français, parce que dans mon école, on s'intéressait à la grammaire et à la conjugaison, on nous donnait des listes de vocabulaires à retenir par cœur, j'ai retenu beaucoup mais je n'arrive pas à dire une phrase en français, c'est nul !!! »* (BM 15)
- *« Ce n'est pas ma faute si je suis faible en français et en anglais, c'est la faute aux enseignants qui ne savent pas enseigner ».* (Zeinab 145)

Ces remarques mettent en cause les politiques linguistiques adoptées par les écoles qui assurent l'enseignement des langues en tant que matières scolaires, non comme un outil de communication. Si les approches actionnelles considèrent l'apprenant de langues comme acteur social, les approches biographiques voient en lui *« un partenaire dans une relation éducative »*, la relation entre enseignant et élève se transforme : le premier ne détient plus, seul, le savoir et monopolise la classe, le dernier n'est plus un simple récepteur passif d'informations. Avec les approches biographiques, l'enseignant peut prendre appui sur les

expériences relatées par l'apprenant dans sa biographie langagière pour développer la compétence plurilingue/pluriculturelle de tout son groupe :

« D'un rapport entre celui qui sait et celui qui ne sait pas, on passe à un rapport où « chaque apprenant en sait plus sur sa propre vie que le formateur qui se voit ainsi obligé à une certaine modestie » (Lainé, 1997, p :74). Par conséquent l'AB (dialogique, intersubjective, constructiviste et compréhensive) s'oppose une approche béhavioriste (quantitative et expérimentale) en éducation qui traite l'apprentissage comme un type particulier de conditionnement (fondé sur le modèle expérimental : stimulus/réponse/renforcement) dont on pourrait mesurer les effets par la mesure de la qualité des objectifs atteints et une évaluation conçue comme procédure de contrôle des processus d'apprentissage à travers des productions standardisées ³⁷⁵».

Pour MOLINIE, former les enseignants sur l'investissement de la diversité de leurs élèves pour développer leurs compétences linguistiques et culturelles est une nécessité.

Dans le contexte libanais, nous insistons sur cette nécessité parce que notre environnement est paradoxal. La société libanaise est une mosaïque culturelle et confessionnelle riche et ouverte à l'international, mais cette diversité ne fournit pas un développement social et culturel équitable pour tous les jeunes. D'une part, ils vivent dans une société multilingue dont presque 60 % sont bilingues ou plurilingues ; d'autre part, la réussite d'un plurilinguisme socialisé et socialisant exige des facteurs et critères variables et pas toujours faciles d'accès : le choix de l'école, les expériences existentielles et scolaires, l'entourage familial et social...

Raconter sa réalité individuelle et subjective permet à chaque apprenant de découvrir son bagage langagier mais également celui des autres, cette découverte transforme la relation avec les langues enseignées comme matières scolaires pour devenir langues vécues ou langues d'interaction au sein du groupe. Dans leurs biographies, les enquêtés évoquent certaines langues pour l'intérêt qu'elles portent au sein du groupe auquel ils veulent montrer leur appartenance, à savoir, le turc, le coréen, l'espagnol : les langues des films et feuilletons télévisés suivis par les jeunes. Il s'agit d'une sorte de contamination langagière qui circule entre les jeunes.

³⁷⁵ MOLINIE M, 2009, *Approche biographique et sciences humaines : l'acquisition des langues comme processus de formation de l'identité plurilingue/pluriculturelle*, Revue Japonaise de didactique du français, société Japonaise de didactique du français, volume 4, n°1, p : 44.

Dans notre analyse des biographies rédigées, nous avons essayé de vérifier la place du français par rapport aux langues pratiquées par les enquêtés et de voir l'influence qu'elles peuvent avoir sur son apprentissage. Nous constatons que les langues pratiquées par l'apprenant ont un impact positif les unes sur les autres. Le français est évalué en fonction des circonstances qui ont accompagné son enseignement/apprentissage, sans être lié aux autres langues. Les langues participent ensemble à la constitution de la compétence interculturelle et de l'identité plurielle de l'apprenant.

Le plurilinguisme n'est plus perçu comme une agglomération de pratiques linguistiques et culturelles envahissantes, mais plutôt comme une expérience vécue dans sa réalité sociale,

« La première langue que j'ai apprise est l'arabe, c'est une belle langue facile et amusante, elle n'est pas de tout compliquée comme croient certains, il suffit d'apprendre certaines règles seulement. Le français est une langue et facile, je l'apprends depuis la maternelle et je vais continuer à l'apprendre parce qu'elle est utile pour la vie quotidienne et surtout dans d'études de médecine. En anglais, je me débrouille bien, je crois que la maîtrise du français m'a aidée à apprendre facilement l'anglais. Je veux également apprendre le chinois pour mes études supérieures de médecine en Chine. Et l'espagnol parce que c'est une belle langue. Enfin, je crois que toutes les langues sont utiles ». (Lara 157)

La biographie de Lara n'est pas un cas exceptionnel, elle fait partie des 61 % des répondants qui écrivent dans leurs biographies leur volonté d'apprendre plusieurs langues, parce qu'ils sont convaincus de l'intérêt du dialogue interculturel et de la mobilité dans la société internationale.

L'ouverture sur les autres cultures bien que différentes est liée à l'apprentissage de leurs langues :

« J'ai commencé à apprendre l'espagnol et le turc à 14 ans parce que j'aime la Turquie et l'Espagne, je vais les visiter parce que je suis intéressée par leurs cultures, j'adore les films espagnols, malgré les différences culturelles avec notre société ». (Batoul 172)

Relater sa biographie langagière permet à l'apprenant d'avoir conscience du sens de son expérience, dans l'extrait suivant, l'apprenant montre une capacité à élaborer du sens à partir de deux expériences vécues :

« L'arabe a toujours été facile pour moi, c'est ma langue maternelle et j'avais eu une bonne relation avec mes enseignants. Quant au français, je le détestais parce que ma maitresse au cycle secondaire était injuste, elle préférait certains élèves et délaissait les autres. Sa fille était ma camarade de classe, elle faisait comme si c'était le génie de la classe, au moindre conflit entre nous, elle me grondait devant toute la classe même si sa fille était la coupable. Je ne pensais jamais utiliser le français hors de l'école, mais un jour, j'étais hospitalisée, et le médecin a commencé à me parler en français, je ne comprenais rien de ce qu'elle disait, je faisais oui avec la tête. J'ai adoré ce médecin et surtout sa capacité à parler aussi couramment en français. Alors j'ai décidé d'améliorer mon niveau, j'ai commencé par des chansons et des films, mon niveau s'est amélioré et je me sens plus épanouie. » (Nivine 156)

Ainsi, l'apprenant a réussi à repérer des événements significatifs de son histoire scolaire, à leur donner du sens par ce travail narratif et réflexif et en tirer des conclusions.

Pour avoir une capacité à élaborer du sens, l'apprenant doit posséder des ressources, MOLINIE en cite trois qui sont développées par l'approche biographique :

« Ce sont les capacités à relater des expériences en les mettant en perspective dans les histoires individuelles, elles-mêmes enchâssées dans des histoires collectives, à reprendre cette narration pour en tirer des évaluations et bilans, à articuler ce travail narratif-réflexif avec l'action sur soi, les autres et l'environnement. Etablir des liens entre sentiment, réflexion et action permet, en outre, d'expérimenter une éthique concrète ³⁷⁶».

Loin d'être considéré comme une simple transcription passive des pensées de l'apprenant, le travail biographique établit une réflexivité entre les pratiques langagières et les transmissions des savoirs. Dans la biographie ci-dessous, il s'agit d'une activité narrative racontée en détails, l'apprenant raconte l'histoire de ses langues et chemine dans ses apprentissages passés et

³⁷⁶ MOLINIE M, 2009, *Approche biographique et sciences humaines : l'acquisition des langues comme processus de formation de l'identité plurilingue/pluriculturelle*, Revue Japonaise de didactique du français, société Japonaise de didactique du français, volume 4, n°1, p : 50.

présents. Il choisit les événements qu'il trouve significatifs pour nous faire des évaluations et décisions prises :

« Je veux vous raconter mon histoire avec l'arabe. Je n'aimais pas beaucoup cette langue parce qu'elle est inutile sur les réseaux sociaux, mais récemment j'ai commencé à l'aimer. La pandémie de la Covid et la fermeture des écoles m'ont donné l'occasion de commencer l'écriture, j'ai essayé d'écrire en français mais c'était trop compliqué, donc j'ai décidé d'écrire une petite histoire en arabe qui est normalement plus facile. Mais quand j'ai commencé à écrire, j'ai découvert que j'ai beaucoup de lacunes en ma propre langue maternelle, j'étais déçue. Ce premier texte a formé un nouveau tournant dans ma relation avec l'arabe. J'ai découvert que c'est une langue très riche, il existe plusieurs expressions pour exprimer ton état d'âme. J'ai ressenti une grande richesse culturelle grâce à cette expérience. En fait, moi je parle le français et l'espagnol mais j'ai décidé de vous parler de l'arabe parce qu'il marque mon identité. » (Ghena 147).

Lors de son expérience d'activité langagière, l'apprenant a réussi à assumer sa propre identité langagière et culturelle et à comprendre la complexité ou diversité de ses rapports langagiers avec chacune des langues de son répertoire.

Conclusion

Ainsi, dans le chapitre 6, nous avons analysé les thèmes soulevés dans les discours et les questionnaires livrés par les enseignants, les coordinateurs, les directeurs et les élèves des lycées publics de la région de Nabatieh. Cette analyse thématique nous a permis de constater que la relation de l'élève avec la ou les langues apprises, quels que soient leurs statuts, dépend de l'expérience langagière vécue au cours de son apprentissage scolaire, ce qui explique les différences dans les résultats obtenus par des élèves ayant suivi une scolarisation dite nationale avec les mêmes objectifs, les mêmes manuels et des enseignants qui ont eu la même formation.

Nous pouvons déduire que la mise en place d'une approche biographique a et aura des effets bénéfiques sur le processus d'apprentissage des langues étrangères chez nos enquêtés. Les questionnaires et les entretiens réalisés ont permis une certaine libération de la parole qui a confirmé notre hypothèse de base : l'expérience langagière vécue par l'apprenant commande le processus d'apprentissage et influence sa relation avec chacune des langues apprises, ce qui justifie un travail sur la biographie langagière dont l'objectif est de développer une conscience

plurilingue et favorise la construction de son identité. D'ailleurs, les trois mots-clés de notre recherche entretiennent une relation triangulaire : à travers sa biographie langagière, l'élève trace son itinéraire langagier et vérifie ainsi son plurilinguisme, cette prise de conscience de son plurilinguisme détermine son choix de la (s) langue(s) à utiliser dans un contexte donné et favorise la construction d'une identité plurielle, plurilingue et pluriculturelle.

Après avoir confirmé notre hypothèse, nous allons étudier l'exploitation de la biographie langagière comme outil didactique de conscientisation et révélateur de savoirs dans la vie scolaire mais aussi social et professionnel de l'apprenant.

Chapitre 7 : Vers une approche pédagogique de démarches biographiques contextualisées

Notre expérimentation de la démarche biographique avec les lycéens et les acteurs de l'enseignement du secteur public est la pierre d'achoppement qui nous permet de corroborer notre hypothèse de départ : l'expérience langagière vécue par l'apprenant détermine les résultats du processus d'apprentissage et influence sa relation avec chacune des langues apprises, ce qui justifie un travail sur la biographie langagière dont l'objectif est de développer une conscience plurilingue et favoriser la construction de son identité. Dans ce chapitre, nous essayons de contextualiser cette démarche pour la rendre efficace pour notre terrain d'étude, à travers une mise en place adaptée aux besoins et objectifs concrets de notre public. Dans ce chapitre, nous allons commencer par relater les limites qui ont affecté quelques aspects logistiques de notre étude, puis nous allons exposer les perspectives de notre travail en passant par l'exploitation de la biographie langagière comme approche de conscientisation du plurilinguisme, pilier de la construction identitaire des apprenants, et un outil pédagogique exploitable pour réussir le processus d'apprentissage du français.

7.1. Les limites de notre étude

Pour effectuer notre collecte de données, nous nous sommes organisée de sorte à consacrer notre présence au Liban dans la période entre janvier et mai 2020 pour la passation des questionnaires et la réalisation des entretiens. Mais suite à des imprévus, nous étions obligée de modifier notre organisation et de rectifier notre collecte de données.

Tout d'abord, une nouvelle législation qui a été mise en place en 2011 obligeant tout chercheur à passer par le ministère de l'éducation pour avoir l'autorisation lui permettant d'entrer dans les lycées publics et faire l'enquête, l'objectif était de s'assurer que l'enquête ne comporte aucune suggestion d'ordre religieux ou politique pour ne pas susciter la sensibilité des enquêtés par ces deux sujets critiques pour le contexte libanais. L'obtention de cette autorisation a pris un mois parce que nous étions obligée de modifier deux questions où nous interrogeons les élèves et les enseignants sur l'influence de l'appartenance religieuse et sociale sur le choix de la langue étrangère à apprendre.

Le deuxième élément est d'ordre sanitaire, nous avons projeté de commencer la collecte des

données à partir du mois de mars 2020, mais la pandémie due au Corona Virus qui a envahi tous les pays du monde a exigé la fermeture des établissements scolaires au Liban à partir de 2 mars, et de façon imprévue, pour une durée de deux semaines, l'évolution du virus a prolongé la fermeture jusqu'aux vacances d'été, ainsi, les examens officiels ont été annulés et tous les élèves sont passés à la classe supérieure sans évaluation. Tout le monde espérait qu'avec l'arrivée de l'été, le virus disparaîtrait mais celui-ci ne cessait de progresser laissant les scientifiques et les responsables perplexes sur les décisions à prendre. Le Ministère de l'Education nationale a réussi à ouvrir les établissements scolaires à la rentrée 2020/2021 mais avec un certain nombre de restriction :

- La rentrée des classes a eu lieu avec un mois de retard, le 12 octobre au lieu du 15 septembre,
- Les élèves de chaque classe sont répartis en deux groupes A et B, chaque groupe assiste aux cours une semaine sur deux, avec quelques heures de cours assurés en distanciel via l'application Teams pour le groupe restant à la maison,
- Les heures de cours quotidiennes sont baissées à 5 par jour, c-à-d un total de 25 heures par semaines au lieu de 30,
- La durée de la période est de 40 minutes au lieu de 55 minutes,
- L'allègement du contenu des matières, cependant, une simple observation nous indique que l'allègement qui a été réalisé reste timide par rapport aux restrictions temporelles,
- Les élèves ont une petite pause de 15 minutes avec interdiction d'aller dans la cour, l'enseignant de la 3^{ème} période reste avec ses élèves en classe pendant ces 15 minutes pour surveiller le respect des gestes barrières.

Notons également que l'augmentation rapide des cas de contamination à la Covid 19 pendant les vacances de Noël a conduit à une re fermeture des établissements scolaires après les vacances, les écoles privées et publiques ont adopté l'enseignement en distanciel.

Toutes ces restrictions du temps de la période (40 minutes au lieu de 55 minutes), du nombre des heures (4 heures au lieu de 6 heures par jour) et des jours de présence à l'école (une semaine sur deux) ont créé une ambiance de course contre la montre, les enseignants craignaient ne pas pouvoir terminer les programmes à temps, la crainte est surtout pour l'examen officiel des

classes terminales que le ministère affirme sa volonté de maintenir. Le deuxième facteur qui aggrave ce sentiment de course chez les enseignants est le niveau des élèves qui s'est dégradé à la suite de la période de confinement (de mars 2020 à juin 2020) suivie des vacances d'été, ce qui fait sept mois de non-scolarisation. Les enseignants ont remarqué une baisse fulgurante dans le niveau des élèves de toutes les classes toutes matières confondues, il se trouvent obligés de revoir le programme de l'année précédente avant d'entamer celui de l'année en cours.

Tous ces éléments ont entraîné des conséquences sur notre collecte de données, en fait, il nous était difficile de faire passer les questionnaires et les entretiens dans leur intégralité, les enseignants refusaient de nous accorder une heure de cours pour questionner les élèves. Dans notre lycée par exemple, nous attendions qu'un collègue soit absent pour le remplacer et travailler le questionnaire avec les élèves, dans les autres lycées, nous devions solliciter les enseignants responsables à plusieurs reprises.

Cette situation sanitaire nous a contrainte à changer notre planning pour la collecte des données, en effet, pour respecter les gestes sanitaires imposés par le ministère de l'Education et le Ministère de la Santé, nous avons préféré ne pas entrer dans les lycées et manipuler des papiers avec les élèves, alors nous avons légué cette tâche à la coordinatrice de chaque lycée, qui distribuait les questionnaires selon les disponibilités des enseignants et des classes.

Le troisième facteur est d'ordre politique, le soulèvement populaire qui a commencé le 17 novembre 2019 a eu des percussions sur la scolarité des élèves dans toutes les régions du Liban : Fermeture de certains établissements scolaires, manifestations, fermeture des routes rendant impossible l'accès aux écoles... Ces éléments ont impacté non seulement le bon déroulement de l'année scolaire mais surtout la psychologie des apprenants. Surtout que ce soulèvement a précédé une crise économique sans précédent qui a affecté toutes les classes sociales libanaises : la dévalorisation de la livre libanaise, la pénurie en matières essentielles comme les médicaments, l'essence et certains produits alimentaires, la hausse des prix de tous les produits...

Tous ces imprévus ont affecté quantitativement notre collecte de données : sur les mille questionnaires distribués, nous avons pu récolter 272 dont 240 sont exploitables.

7.2. Un outil de conscientisation : Le portfolio contextualisé

Dans sa volonté de promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme, le Conseil de l'Europe a lancé en 2001 le Portefolio, conçu comme un instrument :

« Permettant aux personnes qui étudient ou qui ont étudié une langue, que ce soit dans un cadre scolaire ou extrascolaire, de consigner les résultats de leur apprentissage et leurs expériences culturelles, et d'y réfléchir (...) et met l'accent sur l'autonomie des apprenants, l'auto-évaluation et l'apprentissage tout au long de la vie, renforçant ainsi certains des éléments fondamentaux de l'approche adoptée par le CECRL³⁷⁷ ».

Le comité de l'éducation du Conseil de l'Europe lui accorde une fonction pédagogique *« motiver les apprenants en reconnaissant les efforts qu'ils fournissent pour enrichir et diversifier leurs compétences linguistiques à tous les niveaux »* et une fonction de documentation et de présentation :

« Fournir un bilan des compétences linguistiques et interculturelles qu'ils ont acquises (bilan qui peut notamment être consulté lorsqu'ils passent à un niveau d'enseignement supérieur ou qu'ils recherchent un emploi dans leur pays ou à l'étranger, par exemple) ³⁷⁸».

Le Portefolio des langues (désormais PL) destiné aux lycéens s'adresse aux enseignants et aux apprenants, s'il permet aux enseignants d'évaluer positivement les élèves en valorisant leurs expériences langagières, il permet parallèlement à l'apprenant d'avoir un document individualisé qui l'accompagne dans sa scolarité jusqu'aux études supérieures, dans les langues de sa scolarité mais aussi celles qu'il a choisies d'apprendre simultanément ou à des périodes éloignées. Contrairement au bulletin scolaire qui évalue par les notes le progrès et l'échec, cet outil valorise l'apprentissage des langues et permet à l'apprenant de s'auto-évaluer. Les données que nous avons collectées auprès de notre public signalent un grand intérêt pour les langues étrangères hors cursus scolaire : 90 % des élèves enquêtés affirment leur volonté d'apprendre une langue autre que le français et l'anglais. Cet esprit d'éveil aux langues est une expérience

³⁷⁷ CELV, 2009, 8^{ème} Séminaire international sur le Portefolio Européen des Langues, informations disponibles sur le site <https://emilangues.education.fr/formation/outils-europeens/portfolios>, consulté le 12/07/2021, p : 5 et 22.

³⁷⁸ Ibidem.

intéressante à extérioriser et à valoriser par le biais d'un portfolio adapté au secteur scolaire public.

Avec ses trois parties : le Passeport des Langues, la Biographie Langagière et le Dossier, nous croyons que le PL aidera les élèves à réfléchir sur leurs expériences d'apprentissage et d'utilisation des langues au lycée et en dehors en les inscrivant dans une perspective internationale ayant pour référence les directives du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Nous proposons d'intégrer un Portfolio contextualisé et adapté aux besoins des lycéens libanais, conçu sur le modèle du Portfolio primaire et collège proposé par le CECRL. Certes, il ne se substitue pas aux évaluations proposées par l'établissement scolaire.

Pour CASTELLOTTI, le PL primaire et collège est un outil bénéfique sur trois plans, tout d'abord, il permet la reconnaissance des capacités langagières :

« Ces deux versions (primaire et collège) des Portfolios proposent également pour chaque niveau de compétence, un espace ouvert et plus individualisé, où les élèves, en complétant l'énoncé « je peux aussi », peuvent voir reconnues des capacités spécifiques ».

Il permet également la prise de conscience par l'élève de ses compétences plurilingues tout en favorisant leur construction :

« Ils intègrent ainsi la prise en compte de parcours diversifiés d'apprentissage des langues, mais aussi la construction d'une compétence plurilingue et la prise de conscience de sa construction, par la mise en regard, dans la même grille, de niveaux de compétence dans les différentes langues ».

Le troisième bénéfice est d'ordre psycho-cognitif, la méthode de travail du PL permet à l'élève de s'auto-évaluer en passant par ses acquis sur les plans culturel, linguistique :

« Un accent tout particulier est également porté sur l'importance des méthodes de travail et de stratégies mobilisées, notamment pour tout ce qui concerne la question des passages d'une langue à d'autres. Ces opérations impliquent de prendre appui sur le « déjà-là » en termes à la

fois linguistique, culturel, métalinguistique et cognitif, c'est-à-dire en articulant le plan des pratiques et celui des représentations³⁷⁹ ».

Trois éléments retiennent notre attention dans ce passage : l'espace ouvert et individualisé qui permet à l'apprenant de mentionner les apprentissages linguistiques acquis en dehors de l'école ainsi que les langues qui ne figurent pas dans le cursus scolaire ; la prise de conscience de la construction de la compétence plurilingue qui valorise les différentes langues du répertoire de l'apprenant et l'accent porté sur le déjà-là linguistique et culturel de l'apprenant.

Tout en respectant les directives générales du CECRL, la contextualisation du portfolio qui vise à en faire un outil de réflexion pour les élèves et les enseignants oblige certaines adaptations rendant les terminologies des descripteurs à la portée des adolescents. Il s'agit de tenir compte des spécificités du public cible en termes d'âge, d'attentes et de contexte d'utilisation.

Pour que ce travail avec le Portfolio soit efficace, il est important de prendre en considération les trois acteurs qui entrent en jeu à ce stade de la scolarité de l'apprenant : l'enseignant, l'élève et le futur employeur (pour ceux qui se dirigent vers la vie professionnelle) ou établissement d'enseignement supérieur (pour les bacheliers qui continuent leurs études universitaires). Nous proposons comme Abla MATALAH de

« Déterminer les attentes de l'enseignant avec l'apprenant, celles de l'apprenant envers lui-même, ainsi que celles qu'il suppose de la part des autres envers lui ; notamment de son futur employeur, le tout au sein d'un portfolio contextualisé à visée d'insertion professionnelle. Ce procédé permet par conséquent d'explicitier puis d'harmoniser les attentes de tous les acteurs en jeu : financeurs, formateurs et apprenants³⁸⁰ ».

³⁷⁹ CASTELLOTTI, V., 2006, *Les Portfolios Européens des Langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée*, In Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°29, Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ? p : 172, disponible sur le site : <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2618>

³⁸⁰ MATALAH A., 2017, *Biographie langagière et intégration sociale des publics adultes migrants en milieu associatifs*, Thèse de doctorat, Université d'Angers, p : 269.

Il serait intéressant de commencer les études du lycée par déterminer les attentes de l'enseignant envers l'élève, celles de l'élève envers lui-même et celles qui seront imposées plus tard selon les choix de chaque apprenant. Le fait d'harmoniser les attentes de tous les acteurs favorise l'émergence d'une conscientisation des parcours linguistiques déjà faits ainsi que ceux à faire pour le futur.

La valorisation du plurilinguisme dans le Portfolio comme objectif et atout d'apprentissage est assurée par l'articulation entre les vécus scolaires et non-scolaires, qui selon CASTELLOTTI, fait partie des quatre principes du Portfolio :

« Quatre principes ont dirigé l'élaboration concrète des Portfolios : la non-séparation des apprentissages scolaires, et plus généralement, sociaux ; l'articulation des apprentissages linguistiques entre eux ; l'intégration des activités réflexives et stratégiques dans les processus d'apprentissage ; et le décloisonnement et la transversalité entre les différents types de connaissance³⁸¹ ».

En adoptant ces principes, la biographie langagière encourage la mise en place de représentations positives des langues et permet au lycéen de restituer la place des langues de son éventail extrascolaire et de raconter ses relations avec les différentes langues utilisées dans différents lieux dans une perspective sociolinguistique élargie vers d'autres dimensions comme la dimension identitaire par exemple.

Sur le plan pédagogique, la mise en place d'un tel dispositif exige l'innovation des méthodologies et démarches pédagogiques pour valoriser les circulations inter linguistiques, comme le souligne CASTELLOTTI :

« Elles (les orientations) plaident pour une perspective intégrée des apprentissages appuyée sur des décloisonnements disciplinaires, et incitent à réfléchir à la mise en place d'une culture éducative partagée, autour d'une didactique des langues et du plurilinguisme³⁸² ».

³⁸¹ CASTELLOTTI, V., 2006, *Les Portfolios Européens des Langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée*, In Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°29, Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ? p :173, disponible sur le site : <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2618>

³⁸² Ibidem

La compétence plurilingue s'avère donc une condition primordiale de la promotion du processus démocratique des sociétés multilingues et un objectif privilégié de l'enseignement des langues premières ainsi que celles apprises à l'école.

7.3. La biographie langagière comme révélatrice des savoirs

L'approche biographique n'a pas, jusqu'à présent, intéressé l'institution scolaire libanaise dans la mesure où elle ne croit pas en la légitimité des savoirs acquis par les élèves hors de l'école et plus précisément dans le cadre familial ou amical. Or, pour être en harmonie avec les principes du système éducatif libanais qui encourage la pluralité linguistique et culturelle, les établissements scolaires doivent s'intéresser aux aventures langagières de chaque apprenant en proposant de construire l'histoire langagière d'un groupe :

« à l'aide de divers dispositifs, de nouer légitimement leurs espaces personnels d'expériences langagières à leurs apprentissages et d'en partager certains épisodes avec les autres élèves. Une façon de construire l'histoire langagière d'un groupe, d'une classe, d'une école et d'en reconnaître la diversité et les ressources ³⁸³ ».

Dans une société idéologiquement bilingue voire plurilingue, il est anormal de croire que tous les élèves ont vécu la même histoire langagière, surtout avec la diversité de situations d'apprentissage créée par la liberté de la politique linguistique adoptée par le système éducatif libanais. Ainsi, la biographie langagière est un des dispositifs qui, en permettant à l'apprenant de raconter ses aventures langagières, valorise ses savoirs déjà développés et ouvre un espace de parole individuel et collectif. A cet égard, PERREGAUX incite l'école à prendre en compte le biographique pour donner un sens nouveau à son histoire langagière :

« Ainsi, quand la formation - ou l'école - s'intéresse au biographique, elles ouvrent un espace de parole et d'écriture à la reconnaissance individuelle et souvent collective des savoirs langagiers des apprenants, des représentations qu'ils ont construites des rapports aux langues et à ceux qui les parlent. C'est ainsi, avec un sens nouveau

³⁸³ PERREGAUX, C., 2002, *Autobiographies langagières en formation et à l'école : Pour une autre compréhension du rapport aux langues*, Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée) n°76, p :93, Université de Genève, FPSE.

*donné à leur histoire langagière qu'ils poursuivront leurs formations et leur apprentissage*³⁸⁴».

Par ailleurs, un travail sur la biographie est révélateur du plurilinguisme, parce que l'élève effectue un travail sur ses relations avec les langues, en partant de la (ou des) langue (s) qui sont déjà acquises. Il s'agit là selon l'expression de RICOEUR d'une conscientisation « *du savoir sur soi* », ³⁸⁵ qui ouvre la voie à l'acquisition de nouvelles connaissances.

Pour Diana-Lee SIMON, la mise en œuvre des activités issues des démarches biographiques à visée plurilingue ne signifie pas les appliquer en tant qu'activités scolaires au sein des classes mais plutôt « *faire vivre, animer, raviver et rendre visible un plurilinguisme latent jusque-là resté sous silence* » ³⁸⁶.

Mais comment mettre en place cette « biographie langagière » dans le cadre du lycée public ? Comment appliquer ces démarches censées rendre visible le plurilinguisme resté latent jusqu'à présent ?

Bien que jusqu'à nos jours, très peu d'écoles se sont intéressées à l'application des démarches biographiques, des pratiques existent et sont dignes d'être suivies comme exemple. Maire SANDOZ cite l'expérience de l'arbre polyglotte appliquée à l'école primaire Chantemerle (une école primaire classée en Education prioritaire située à Chambéry le Haut, Savoie)³⁸⁷. Il s'agit d'une démarche menée en lien à un protocole de recherche concernant l'observation de phénomènes de transmission et d'acquisition des langues entre pairs, francophones et allophones, selon SIMON :

« La mise en lumière des biographies langagières individuelles et leur mise en situation collective par l'édification de l'arbre polyglotte a redéfini l'espace scolaire sous des couleurs plurilingues et pluriculturelles avec un impact symbolique fort. En effet, les fleurs ont été accrochées en respectant l'âge des élèves (...) On a pu noter une

³⁸⁴PERREGAUX, C., 2002, *Autobiographies langagières en formation et à l'école : Pour une autre compréhension du rapport aux langues*, Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée) n°76, p : 94, Université de Genève, FPSE

³⁸⁵ RICOEUR, P. 1990, *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.

³⁸⁶ Simon D.-L. et Maire Sandoz M.-O., *Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social*, revue de didactologie des langues cultures et de lexiculturologie 2008/03, n° 151, p. 269.

³⁸⁷ Cette expérience est détaillée dans un article écrit en 2008 par Maire SANDOZ intitulé « Un arbre polyglotte ».

progression dans le visuel des fleurs. Non seulement, il y avait une représentation figurative du plurilinguisme de l'école à un instant T, mais aussi, en quelque sorte, la visualisation de la dynamique des biographies langagières³⁸⁸ ».

Cette expérience aboutit à la réalisation d'une fleur montrant pour chaque élève sa biographie langagière. L'ensemble des fleurs artistiques sont présentées, discutées et commentées en classe, ces commentaires sont révélateurs des informations sur les représentations et les attitudes des élèves sur chacune des langues de leur répertoire ainsi que sur leur apprentissage. Travailler sur ces représentations est censé améliorer l'appropriation des langues et favoriser le plurilinguisme parce qu'il amène l'apprenant à reconstruire ou déconstruire certaines de ces représentations.

Une autre expérience moins récente effectuée par KRUMM a montré que la biographie langagière permet de montrer une représentation réaliste des langues du répertoire de l'apprenant tout en relevant la fonction identitaire des langues ; l'expérience consiste à dessiner des portraits de langue pour favoriser une représentation fidèle du monde linguistique de l'élève, sans avoir recours à une classification des langues constituant ce monde. L'élève doit dessiner sur une figure les langues qu'il utilise dans sa vie quotidienne en choisissant pour chacune une couleur et une partie du corps qu'il juge significatives de sa relation avec ces langues³⁸⁹ (CF, Annexe 8, figures 4 : Portrait de Mika et 5 : portrait de Monica).

La biographie langagière est un instrument pour un apprentissage efficace et réussi associé directement aux enjeux didactiques, elle permet à l'apprenant d'identifier ses besoins et objectifs d'apprentissage. Il ne s'agit pas de documenter les expériences d'apprentissage d'un individu mais de trouver un moyen de les valoriser et les exploiter pour améliorer l'apprentissage des langues à l'école et en dehors des établissements scolaires.

Pour MENGUELLAT, la biographie langagière est une démarche interactive où l'environnement dans lequel vit l'apprenant est pris en compte :

« Cette démarche interactive permet donc de retracer les différents moments, les lieux et les moyens qui ont mené un individu à rencontrer, s'approprier et reconstituer son répertoire langagier. En effet, il s'agit

³⁸⁸ SIMON D.-L. et SANDOZ M.-O., 2008, *Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social*, revue de didactologie des langues cultures et de lexiculturologie, n° 151, p : 270.

³⁸⁹ SUZUKI, E, 2018, *Portraits de langues des apprenants plurilingues*, IN SUZUKI, E, POTOLIA, A et CAMBRONE-LASNES S, 2018, *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations, Idéologies, politiques, dispositifs*, PUR, Rennes, p :159-166.

d'un répertoire en perpétuelle expansion qui est tributaire de l'environnement, des contacts et des capacités du sujet³⁹⁰ ».

L'expérience menée par GRAPPE (cf. Annexe 7) avec les élèves émigrés syriens au Liban en est un bon exemple. Elle affirme que l'environnement dans lequel vivaient les enquêtés est le facteur le plus important qui a imposé la rencontre avec certaines langues. A savoir, l'ambassade de France a décidé de prendre en charge ses enfants – qui sont majoritairement arabophones - pour éviter qu'ils soient éduqués par DAECH³⁹¹, une éducation basée sur le refus de tout autrui, de toute langue et culture différente de celles inculquées par les extrémistes. La guerre en Syrie a modifié les lieux, les moments et les moyens de la scolarité des émigrés syriens et surtout ceux liés à leur appropriation linguistique.

Cependant, l'apport de la biographie langagière n'est pas simplement informatif, elle permet au sujet enquêté et au chercheur d'avoir un regard critique, un retour réflexif sur les relations qu'entretient l'apprenant avec les langues qui l'entourent. Ainsi, retracer l'itinéraire de son parcours linguistique favorise l'émergence d'une conscientisation linguistique et permet de comprendre certains préjugés afin de les défiger pour faciliter l'apprentissage des langues étrangères.

7.4. Vers une approche de conscientisation

Le travail sur les démarches biographiques a pour but de favoriser la conscientisation du plurilinguisme et d'aider les élèves à devenir des apprenants autonomes capables de s'auto évaluer et de développer leur plurilinguisme.

C'est un exercice qui permet à l'apprenant d'identifier concrètement ses lacunes et ses erreurs ainsi que les difficultés qu'il a rencontrées durant son apprentissage. Or, ces lacunes n'étant pas toujours explicites constituent des représentations inconscientes de l'apprenant. Ainsi, les approches biographiques peuvent avoir pour objectif d'agir sur ces représentations afin d'extérioriser les implicites qui constituent des blocages à l'apprentissage du français pour notre public de lycéens, parce que selon BARBOT :

« L'apprentissage est guidé par les représentations de l'apprenant de

³⁹⁰ MENGUELLAT, H., 2012, *Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues*, in Synergies, n°4, p : 154.

³⁹¹ DAECH : Sigle qui signifie selon la traduction arabe : L'Etat islamique de l'irak et de Damas.

la langue, mais également du pays où elle est parlée, aussi est-il utile que l'apprenant prenne conscience de son rapport à la langue, de ses préjugés, de ses illusions aussi³⁹² ».

Ce travail est accompagné d'un effet de conscientisation des langues de son répertoire et permet au lycéen de revoir certaines représentations concernant les objectifs de l'apprentissage du français comme l'objectif de parler sans fautes, comme un natif, parler sans craindre le regard critique des autres (*cf. Annexe 6 entretien des élèves*).

Pour notre enquête, lors de l'entretien oral et dans les biographies langagières écrites, deux éléments prouvent que les enquêtés sont conscients d'être porteurs de plusieurs langues : le recours à l'alternance codique devant nous comme interlocuteur parlant le français et l'arabe, et le fait de changer de langues selon le contenu qu'ils souhaitent délivrer. Nous avons remarqué également les marques que les autres langues ont laissées sur le français utilisé par nos enquêtés. Il s'agit de l'utilisation des interférences linguistiques par le recours aux emprunts d'une langue à une autre pour compléter les mots manquants et de l'arabisation d'un mot français. Si ces emprunts sont la preuve d'une conscience plurilingue de notre échantillon de lycéens, ils caractérisent une société très ouverte sur les cultures internationales mais surtout européennes et attachée à son héritage de multilinguisme.

Le fait de raconter son histoire avec les langues crée chez l'apprenant une conscience sociolinguistique et favorise la manifestation de ses représentations vis-à-vis des langues qu'il connaît, comme le confirment les entretiens avec les enquêtés qui évoquent des représentations concernant l'importance du français dans le monde du travail et le degré de difficulté du français par rapport à l'anglais (*cf. Partie 2, chapitre 6, 4.1.1. Les représentations des langues apprises*). En outre, donner à un individu cette possibilité de reconstituer la vie des langues de sa vie en s'interrogeant sur le processus d'apprentissage et le rôle que joue chacune dans sa vie scolaire ou professionnelle favorise non seulement la découverte de son identité sociolinguistique mais aussi de sa pluralité évolutive, comme le montre l'extrait suivant d'un élève qui, étonné de notre sujet d'étude, hésitait en répondant à notre question sur ses relations avec les langues qu'il connaît :

« C'est la première fois qu'on me demande de parler des langues que

³⁹² BARBOT M-J, 2000, Les auto-apprentissages, Didactique des langues étrangères, Clé International, Paris, p :47.

j'ai apprises, je ne sais pas !!! Je crois que je parle trois langues parce que j'étais scolarisé dans une école privée ayant un bon niveau. Au début, je parlais deux langues maintenant je parle trois grâce à l'école mais surtout aux réseaux sociaux... ».

En effet, la prise de conscience de son plurilinguisme ne dépend pas seulement de l'image que porte l'élève sur les langues de son répertoire mais plutôt de celle portée par l'enseignant sur les langues apprises, d'où l'importance de la formation des enseignants sur la question du plurilinguisme. Ainsi, il est nécessaire de valoriser toutes les langues apprises à l'école et en dehors de l'école.

En travaillant sur le répertoire linguistique de nos enquêtés, nous remarquons qu'un grand nombre a appris des langues étrangères différentes de celles imposées par le système scolaire. En effet, 40 % ont appris le turc pour regarder des films et l'espagnol pour les chansons et les séries, or, la majorité n'a pas mentionné ces deux langues dans ses réponses à la question concernant les langues connues, c'est en lisant leurs biographies langagières que nous avons découvert la présence de ces deux langues dans leur répertoire linguistique. Cela est expliquée par le stéréotype qui pousse les élèves à scolariser les langues et séparer entre savoirs acquis à l'école et à l'extérieur.

Par ailleurs, certains élèves ne se considèrent pas plurilingues parce qu'ils trouvent que certaines langues de leur répertoire ne sont pas valorisées par les représentations sociales. On associe le turc aux séries turques jugées banales pour une tranche de la société en oubliant la culture qui se cache derrière, parallèlement, le coréen est associé aux groupes de la K-POP³⁹³ jugée dangereuse pour la jeunesse libanaise par les parents et les enseignants.

D'autres ne se considèrent pas plurilingues parce qu'ils jugent insuffisant leur niveau en langues, surtout ceux qui ont appris avec l'idée du français parfait du natif.

Ce qui montre la nécessité de revoir la politique linguistique du système éducatif libanais afin de revaloriser les autres langues et d'en introduire davantage comme options dans le cursus secondaire dans le but de profiter du potentiel des élèves libanais en matière d'apprentissage des langues.

Selon MATAHAH, le travail sur le répertoire linguistique des apprenants fait émerger deux caractéristiques de la biographie langagière évoquées par Véronique CASTELLOTTI :

« La première est de permettre de valoriser les langues de l'apprenant mais également de favoriser le contact des langues entre elles, ce que

³⁹³ La K-POP est un genre musical coréen très célèbre au monde grâce aux groupes musicaux tels que BTS, Black-Pink.

l'auteure nomme la compétence de médiation : « c'est-à-dire de passer d'une langue à d'autres, d'interpréter, de traduire, mais aussi de gérer les échanges dans plusieurs langues à la fois, au moyen d'un « parler plurilingue », ou de transférer des compétences d'un apprentissage linguistique à un autre » 2006 a : 69). La seconde est de prendre conscience du plurilinguisme, de favoriser « le développement d'une conscience réflexive sur l'apprentissage et l'usage des langues à plusieurs niveaux » (2006 a : 70)³⁹⁴ ».

La valorisation des langues de l'apprenant et la prise de conscience du plurilinguisme sont donc les deux bénéfices tirés des approches biographiques.

Or, lors de la passation des entretiens oraux avec les élèves, plusieurs enseignants nous ont conseillé de n'utiliser que la langue française selon leur expression « *Pour obliger les élèves à parler en français et éviter toute utilisation de la langue arabe* ». Là encore, le français apparaît comme la langue imposée aux élèves dont la pratique n'est ni spontanée ni choisie dans un souci de démarcation par rapport aux autres. Pourtant, presque la moitié des enquêtés ont choisi librement d'écrire leurs biographies en français (cf. *Partie 2 ; chapitre 6 ; 4.3.3 : La langue d'expression*) 33 % des enquêtés se sont exprimés en arabe, 7 % en arabe/français et 10 % en français/arabe/anglais. Ce libre choix du français montre une valorisation de l'usage du français à plusieurs niveaux.

Le refus de l'utilisation de l'arabe est dû à une volonté de plonger les élèves dans un bain linguistique complètement pur, excluant tout recours à la langue maternelle suivant les principes de la méthodologie directe. Pour certains enseignants, exclure la langue maternelle est à la fois gage de leur bon niveau en langue étrangère et une menace à éviter, quelle que soit la réaction des élèves face à cette exclusion.

Il y a donc une dévalorisation des compétences plurilingues alors que le curriculum libanais prône les approches plurielles par la liberté accordée aux institutions scolaires en ce qui concerne la politique linguistique.

Paradoxalement, cette dévalorisation dépend de la langue utilisée avec le français, par exemple, utiliser l'anglais dans un cours de français est perçu comme une compétence plurilingue alors qu'utiliser l'arabe est perçu comme une faiblesse en français. A cet égard,

³⁹⁴ MATAHAH A., 2017, *Biographie langagière et intégration sociale des publics adultes migrants en milieu associatifs*, Thèse de doctorat, Université d'Angers, p : 278.

CASTELLOTTI souligne que dans notre monde actuel :

« Le monolinguisme n'existe pas. Tout locuteur, dans le monde contemporain, dispose de ressources plurielles, au niveau des compétences et des représentations, qu'il combine pour construire son parcours langagier en articulant des dimensions individuelles et collectives ³⁹⁵».

Donc l'acceptation ou le refus des interférences linguistiques dépend principalement des représentations qu'ont les apprenants ou enseignants d'une langue. Ces représentations poussent les élèves à établir une hiérarchisation des langues apprises, comme le montrent les biographies langagières rédigées par certains enquêtés (Cf. *Partie 2, Chapitre 6, 4.3. La biographie langagière*).

Comme le montre cet extrait d'un entretien avec une élève qui évoque en premier lieu, son niveau en français, alors qu'elle est complètement arabophone et juge son niveau de français insuffisant :

Zahra : j'ai un bon niveau en français, j'ai appris cette langue à l'école à l'âge de 3 ans, j'aime bien la parler mais mon niveau n'est pas très haut.

Enquêteur : Tu parles autres langues ?

Zahra : Non, en fait, si, l'anglais un peu...

Enquêteur : Et l'arabe ?

Zahra : Si, bien sûr, c'est ma langue maternelle !!!

Enquêteur : Pourquoi, tu as commencé par parler du français non de l'arabe ?

Zahra ; (Rires) Je ne sais pas !!!!

Dans son discours, le français est valorisé d'abord comme première langue de scolarisation, mais aussi comme langue de notre étude.

Pour d'autres élèves, l'alternance codique est une preuve de conscientisation du plurilinguisme, comme le montre KILANGA :

« L'alternance codique par exemple est un phénomène particulier lié à la conscience plurilingue individuelle. Elle met en relief le choix des langues ou du mélange codique. Le mélange codique n'est autre que l'utilisation alternative de deux langues ou plus dans la conversation par le même locuteur multilingue [...] Tout ceci montre que le locuteur

³⁹⁵ CASTELLOTTI Véronique, 2006a, *Pratiques réflexives en contexte plurilingue : le Portfolio européen des Langues pour le collège*, dans Molinié Muriel (Dir.), *Autobiographie et réflexivité*, CFRT, Cergy-Pontoise, 80.

plurilingue a conscience des éléments linguistiques utilisés et dispose de moyens pour les identifier ; le recours au contexte peut lui fournir des indices pour identifier une langue déterminée. Au regard de ce qui précède, nous dirons que la biographie langagière permet au niveau micro-sociolinguistique, de percevoir l'impact des manifestations de la conscience plurilingue sur le comportement linguistique de tel locuteur plurilingue et, au niveau macro-, sur la structure interne des langues en contact dans le contexte plurilingue africain³⁹⁶».

En travaillant sur les biographies langagières de nos enquêtés, nous remarquons l'effet des manifestations de la conscience plurilingue sur les rédactions et les discours des élèves. Prenons comme exemple les biographies de Mariana et Sara (Cf, *Partie 2, Chapitre 6, 4.3.6. Les biographies bilingues et trilingues*) où la conscience plurilingue apparaît dans l'utilisation de trois langues alors que leur niveau de français est suffisamment élevé pour rédiger tout le texte en cette langue. Il s'agit d'une volonté d'utiliser les trois langues de leur répertoire linguistique. Pour KILANGA, l'individu plurilingue devient le siège de couches multiples des langues qu'il a acquises durant sa vie avec deux possibilités contradictoires : la diversification et la coexistence ou la menace :

« Retracer l'itinéraire d'acquisition des langues d'un locuteur plurilingue permet de saisir les traces des influences mutuelles des langues en contact pouvant déboucher sur la diversification de celles-ci et -pourquoi pas ? – devenir une menace pour la survie de certaines d'entre elles dans l'espace étudié³⁹⁷ ».

Pour notre terrain d'étude, l'acquisition d'autres langues ne peut pas constituer une menace pour la survie de la langue maternelle, étant donné qu'elle est une langue de communication quotidienne, une matière enseignée à l'école et utilisée pour enseigner les autres disciplines, comme l'histoire, l'éducation civique et la géographie par exemple.

7.5. Vers une exploitation professionnelle de la biographie langagière

³⁹⁶ KILANGA MUSINDE Julien, 2009, *Langue française en francophonies : Pratiques et réflexions*, l'Harmattan, Paris, p : 100.

³⁹⁷ KILANGA, J., 2006, *Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain*, in *Le français dans le monde*, n :39, CLE International, Paris, p :7.

En sociolinguistique, la biographie langagière à visée réflexive semble être un outil incontournable pour comprendre l'acte d'apprendre et l'acte d'enseigner. Ainsi, si pour JEANNERET et MOLINIE l'approche biographique est un support d'une réflexivité formative, GALLIGANI la considère comme une des actions en formation initiale et continue qui permet à l'enseignant de :

- *« Reconnaître les éléments constitutifs de leur cheminement identitaire en développant des compétences réflexives en lien avec les enjeux personnels et professionnels ;*
- *Se reconnaître comme acteur social doté d'un capital plurilingue et pluriculturel ;*
- *Être producteur d'un outil – sa biographie langagière _ visant à rendre ses expériences « formatives » dans un développement graduel de la compétence professionnelle ³⁹⁸».*

Le passage suivant extrait de la biographie d'une enseignante montre l'impact de cet exercice sur le développement des compétences réflexives :

« Avec ma famille, nous sommes rentrés au Liban quand j'avais 18 ans, le français était le seul héritage que j'ai apporté avec moi du Bénin, d'ailleurs, c'est cette langue qui a choisi ma spécialité d'études universitaires. J'ai étudié la littérature française à l'université libanaise parce que je maîtrisais le français... Mais une fois mes études terminées, j'ai rencontré des difficultés pour postuler au concours de titularisation des enseignants du cycle secondaire, l'arabe était une langue obligatoire pour la passation du concours. Là j'ai réalisé que je dois apprendre l'arabe littéraire... »

Donc, la BL permet à l'enseignant d'avoir un certain retour réflexif sur sa propre histoire avec les langues, ce qui lui permet d'élaborer un rapport à l'enseignement de la langue française plus souple, à cet égard THAMIN explique que

³⁹⁸ GALLIAGANI, S, 2015, *Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ?* In *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Actes académiques, Série Langues et perspectives didactiques, (dir) Mariella CAUSA, Stéphanie GALLIGANI et Monica VLAD, Editions Riveneuve, p :209.

« Réfléchir à son propre rapport aux langues, à son histoire personnelle avec la ou les langues qui constituent son répertoire linguistique, à son rapport à la norme langagière permet d'adopter un rapport à l'enseignement de la langue française moins rigide et moins axé sur la « norme ». Cela permet aussi de porter un regard neuf sur ses élèves dans le respect de leur individualité, et de légitimer des pratiques d'enseignement ou d'apprentissage davantage orientées vers l'altérité ³⁹⁹».

Dans cette perspective d'action, les enseignants et les élèves deviennent des partenaires engagés du processus d'appropriation de la langue et œuvrent dans une atmosphère de motivation, laquelle est un facteur important pour la réussite de tout apprentissage. Cette relation de partenariat crée de nouvelles règles relationnelles entre les enseignants et élèves, elle donne à ces derniers la place qu'ils doivent avoir, comme le montre un élève dans son discours :

« J'aime bien raconter comment j'ai appris le français, j'ai beaucoup de choses à dire !!! On ne nous demande jamais notre avis sur ce qu'on apprend et pourquoi on ne réussit pas, c'est dommage ! ».

Pour GALLIGANI, ce type de travail réflexif est avantageux parce qu'il permet à l'apprenant d'agir convenablement en contextes pluriels :

« Les éventuels effets produits sur le sujet impliqué dans l'action et la situation permettent une forme de conscientisation du cheminement personnel parcouru et, par conséquent, la mise en construction et la mobilisation de ressources nécessaires au savoir (inter)agir en contextes pluriels ⁴⁰⁰».

³⁹⁹ Un dossier préparé par Nathalie THAMIN, MCF Didactique du français langue non maternelle, Université de Franche-Comté, CRIT et par Maryse ADAM-MAILLET, IA-IPR de Lettres, responsable du CASNAV de l'académie de Besançon, Fédération de recherche EDUC, sous le titre *La biographie langagière : un outil de formation à l'école*, disponible sur le site [Biographie langagière - theatre-contemporain.net](http://Biographie.langagiere-theatre-contemporain.net), consulté le 20/02/2021.

⁴⁰⁰GALLIAGANI, S, 2015, *Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ?* In *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Actes académiques, Série Langues et perspectives didactiques, (dir) Mariella CAUSA, Stéphanie GALLIGANI et Monica VLAD, Editions Riveneuve, p :212.

En effet, la mise en discours de ses propres expériences langagières favorise la valorisation de ses apprentissages et participe à la construction de la compétence plurilingue qui doit inclure d'autres objectifs comme la capacité à réfléchir sur les langues et leur implication dans la construction identitaire de l'individu.

Mais la démarche biographique est un processus continu qui s'actualise au fur et à mesure que l'apprenant avance. Qu'il s'agisse d'enseignants ou d'élèves, il ne s'agit pas de collecter des données pour décrire mais plutôt pour former. Elle est envisagée comme un élément déclencheur de changement dans la vision apportée à la formation des enseignants et à l'apprentissage des élèves.

Aussi, cette démarche s'inscrit-elle dans la durée, elle s'actualise au fur et à mesure que l'apprenant avance dans son apprentissage, en adoptant l'écriture comme moyen d'obtention des informations biographiques, nous donnons au biographique l'avantage de la possibilité de modifier ses données en fonction de l'évolution de son expérience et de sa réflexion. A cet égard, GALLIGANI affirme le caractère évolutif de la biographie langagière, réalisée par l'écriture :

« L'écriture, comme moyen d'accès aux données biographiques, a l'avantage de permettre – contrairement à un autre moyen d'expression qu'est le dessin (voir Molinié, 2009) – l'apport de modifications en fonction de l'évolution de la réflexion. De la sorte, la biographie langagière est à envisager comme une réalisation inachevée, intermédiaire parce qu'évolutive et à concevoir comme un outil de formation tout au long de la vie⁴⁰¹ ».

Cette conception de réalisation inachevée est affirmée par Isabelle GRAPPE, en parlant de sa propre biographie lors de l'entretien (Cf, Annexe 7) : *« Je parle trois langues et j'aime apprendre d'autres, ma biographie langagière est inachevée, elle s'achève quand on arrête d'apprendre !!! »*

Dans une perspective formative, il s'avère essentiel donc de prolonger la pratique réflexive engagée en l'inscrivant dans la durée.

La formation de l'enseignant sur les approches biographiques s'avère importante pour éviter les blocages que peuvent déclencher parfois ces activités biographiques. En effet, au début de notre collecte de données, nous avons constaté certaines réticences chez des élèves qui

⁴⁰¹ Ibidem

appréhendaient le fait de parler de soi, surtout de leurs expériences personnelles devant une personne non familière, inconnue. Nous rejoignons LEPOUTRE dans sa conviction que

« Parler de sa vie familiale à une personne extérieure à son univers de relations proches, qui plus est dans un cadre d'enquête ne va pas de soi. En réalité, très peu de gens sont disposés à le faire⁴⁰² ».

Rappelons que parmi nos 240 questionnaires, 22 enquêtés n'ont pas rédigé leur biographie langagière et une trentaine ont écrit une biographie très réduite.

Ainsi, il serait intéressant d'insérer les démarches biographiques en formation professionnelle comme outil de professionnalisation favorisant la construction de l'identité et des compétences des enseignants du cycle secondaire.

Notre expérience dans l'enseignement au secteur public et notre connaissance du terrain nous permettent d'affirmer qu'à partir du moment où les praticiens décident de travailler ensemble pour insuffler une dynamique nouvelle au sein de la classe de langue, le cadre institutionnel qui régit le processus d'enseignement/apprentissage ne peut plus être un obstacle.

Cela dit la nécessité de construire - avec et pour l'enseignant jugé comme ultime régisseur de la politique linguistique de sa classe - une démarche qui vise à explorer l'entourage sociolinguistique de l'élève afin de comprendre son parcours antérieur et ses pratiques langagières, parce que sa relation avec les langues est établie en fonction de ces paramètres.

7.6. Vers une exploitation sociale et pédagogique des acquis plurilingues

Exploiter les acquis plurilingues passe par valoriser la compétence plurilingue qui comprend les connaissances acquises à l'école mais aussi les savoirs expérientiels acquis hors contexte scolaire. Il s'agit de former le jeune apprenant pour s'affirmer comme acteur social plurilingue ayant une identité en construction permanente.

Ainsi, le discours émergent des entretiens où les enquêtés tentaient de reconstituer leur parcours de vie permet de relier la question de la transformation de l'identité avec son impact

⁴⁰² LEPOUTRE D., CANNOODT I., 2005, Les souvenirs de familles d'immigrées, Odile Jacob, Paris, p : 26.

sur l'investissement dans l'appropriation des langues étrangères. BYRAM⁴⁰³ affirme qu'aucune étude ne justifie la crainte concernant la perte de l'identité nationale des personnes qui apprennent des langues étrangères, toutefois, il ne nie pas l'influence que celles-ci peuvent avoir sur la construction de l'identité des apprenants. Les entretiens que nous avons réalisés avec les enseignants et coordinateurs soutiennent cette idée. A notre question si le plurilinguisme joue un rôle dans la construction identitaire des lycéens, le directeur du lycée Alsabah répond :

« Oui sûrement !!!! Puisqu'on considère que l'apprentissage, l'utilisation et la maîtrise des langues offrent à l'élève un statut et une personnalité originale.... Et une adresse dans la communication et le comportement avec les autres !!!! Cela les rend originaux ... on voit qu'ils possèdent des compétences essentielles qui servent leurs sociétés ».

Regrettant n'ayant pas pu apprendre plusieurs langues étrangères, le directeur du lycée de Qsaybe affirme la grande importance des langues étrangères dans l'épanouissement de la personnalité de ses élèves :

« Ah ça, c'est sûr...Je les vois dans les classes, on a l'impression que l'élève qui parle bien le français et l'anglais a une personnalité épanouie, il est plus confiant de lui-même, comme si son plurilinguisme lui donne une garantie et une assurance pour avancer. Je crois qu'ils ont un respect pour les autres, une ouverture sur les idées nouvelles et une tolérance face aux idéologies des autres ».

En travaillant sur les biographies langagières de nos enquêtés, nous avons constaté chez les élèves trilingues un dynamisme qui se traduit dans leur capacité à passer délibérément d'une langue à une autre, d'une identité à une autre. Il serait très difficile d'isoler les effets de l'apprentissage des langues du processus de la construction de l'identité de l'apprenant.

Par ailleurs, la construction identitaire de l'apprenant est corrélativement liée aux facteurs psychologiques qui accompagnent le processus d'apprentissage des langues, en effet, le sentiment d'insécurité linguistique joue en défaveur de ce processus. Nous l'avons remarqué lors de la passation de nos entretiens et questionnaires écrits, ce sentiment aggrave l'écart entre

⁴⁰³ BYRAM, M., 2006, *Langues et Identités*, Étude préliminaire Langues de scolarisation, Divisions des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p : 11.

les vrais bilingues ou plurilingues et ceux que CASTELLOTTI appelle « les semilingues ». Ces derniers ont deux possibilités : soit utiliser l'arabe - leur langue maternelle – pour éviter toute confrontation à une situation d'échec en commettant des erreurs, soit faire appel à toutes les ressources à leur disposition et avoir recours à l'alternance codique.

La deuxième possibilité, qui pour longtemps était considérée comme une faiblesse en langue étrangère, est une preuve de plurilinguisme selon MATHIS :

« Les apprenants en utilisant leurs langues dans des textes en français, bousculent la norme du texte monolingue essentiellement pratiqué dans les centres d'apprentissage de langue française⁴⁰⁴ ».

Quel que soit le niveau des élèves en langue étrangère, la langue la plus maîtrisée et la plus sécurisante reste la langue maternelle, les réponses de nos enquêtés à la question sur la relation entre sécurité linguistique et langue maternelle le prouve. En effet, 95 % des élèves affirment qu'ils se sentent en sécurité linguistique en utilisant l'arabe parce que, selon leur expression « *on maîtrise cette langue, on n'a pas peur de commettre des erreurs, on peut répondre spontanément à n'importe quelle question, on n'a pas peur de ne pas trouver le mot convenable...* ».

En travaillant sur les productions de notre échantillon, nous réalisons que chaque parcours, chaque biographie est particulière. En effet, si notre public a beaucoup d'analogies (la même tranche d'âge, le même parcours scolaire...) laissant penser à une similitude dans les parcours langagiers, les productions délivrées font émerger beaucoup de singularités liées aux expériences vécues par chacun. A cet égard, Hervé ADAMI préfère utiliser le terme d'insécurité « sociolangagière indexée », parce qu'elle est « *liée à un contexte social particulier et à une situation particulière d'interaction⁴⁰⁵* ».

Parler du contexte social nous permet de nous interroger sur l'exploitation des histoires de vie en tant qu'outil didactique parce que les enquêtes réalisées peuvent être exploitées pédagogiquement dans le but de valoriser les expériences et les savoirs de l'apprenant, et développer une compétence plurilingue et pluriculturelle.

⁴⁰⁴ MATHIS N, 2016, *Écrire (entre) ses langues en atelier d'écriture*, Carnets : revue électronique d'études françaises. Série II, n° 7, mai, p :265.

⁴⁰⁵ ADAMI H, 2011, *Parcours migratoire et intégration langagière*, dans Mangiante JeanMarie (Dir.), *L'intégration et la formation linguistique des migrants : états des lieux et perspectives*, Artois Presses Université, Arras, p : 18.

La valorisation des savoirs des apprenants est un atout que l'enseignant doit exploiter au profit de l'apprentissage, citons à cet égard l'expérience menée par Isabelle GRAPPE et dont elle parle lors de l'entretien :

« Prendre en compte la biographie langagière des élèves les aide à prendre conscience de toutes les langues qu'ils ont l'habitude de côtoyer sans faire attention... par exemple, on a fait des activités d'éveils aux langues avec des lycéens d'une école franco-arabe, dont les langues officielles sont l'arabe et le français, on a vu comment la prise en compte de toutes les langues de socialisation de la maison etc., comment elles impactent ou non l'apprentissage des langues de scolarisation, c'est-à-dire ici le français et l'arabe. En fait, il y a un changement radical : on a demandé aux enseignants de nous indiquer 3 élèves, un très faible, un moyen, un bon, et on a filmé et interviewé avant et après la mise en œuvre des activités.

Cette expérience montre que la prise en considération des contextes sociaux qui régissent le processus d'apprentissage d'un élève et des situations d'enseignement dans lesquelles son apprentissage s'est déroulé agit en sa faveur.

On a vu le changement radical, et les enseignants disaient : « moi qui pensais que cet élève ne pouvait pas réfléchir, ne pouvait pas parler, il peut réfléchir comme un universitaire en première année », donc là on a eu la preuve que la prise en compte des langues de socialisation, des langues premières, de toutes les langues auxquelles sont exposés les élèves, a un effet, si on les prend en compte en classe, on va permettre aux élèves de développer une conscience, une vont faire une réflexivité, ils vont développer une conscience de toutes les attitudes et les aptitudes qui sont au niveau métalinguistique, méta-communicatif, et métacognitif, et s'ils mobilisent ça, d'abord ils vont avoir un sentiment de sécurité linguistique, pas d'insécurité linguistique, parce que s'ils sont en insécurité linguistique ils vont être complètement bloqués, ils ne vont pas participer. Donc, quand on met en valeur en classe par des activités comme l'éveil aux langues, même dans les stratégies de relance, s'ils répondent en arabe, en libanais, on écoute la réponse et on reformule en arabe et on continue etc. si on accepte les langues en classe ils vont pouvoir transférer tous ces acquis là qu'ils ont développés, ils apprendront mieux et plus vite, et ça développera des stratégies d'auto-

apprentissage en classe. Donc, ça on l'a vérifié au Liban pendant 10 ans, on a filmé une jeune fille en primaire qui ne participait pas du tout, elle venait d'un milieu très défavorisé, elle ne participait pas en classe, elle a été filmée une journée, le déroulement d'une journée dans son village. On l'a filmée avec ses parents, elle nous a emmené à l'épicerie, on l'a filmé quand elle jouait avec ses copains etc... Et on est venu on a juste posté, on a visionné cette vidéo en classe, elle s'est vue, on l'a exploité comme si c'était un document audiovisuel, on a demandé qui vous voyez, où, quand, quoi et puis quelle langue ils parlent ? Et tout de suite elle s'est mise à parler en français alors qu'elle n'avait jamais participé avant. On en a fait une formation...⁴⁰⁶ »

Ainsi, la valorisation des savoirs de l'apprenant favorise la prise de conscience de son plurilinguisme et crée un sentiment de sécurité linguistique comme facteur essentiel pour la réussite du processus de tout l'apprentissage, surtout celui des langues étrangères.

Un des reproches adressés aux institutions scolaires libanaises est d'avoir une vision très restreinte des pratiques langagières, selon laquelle les langues apprises comme langue maternelle, seconde ou étrangère sont une matière d'enseignement, évaluable et pénalisante. Alors que, dans notre société actuelle, un apprentissage réussi doit passer par le contexte, comme le dit DOLZ :

« A l'école, une vision restreinte des pratiques langagières peut contribuer à l'exclusion et à l'échec. Du point de vue des apprentissages, le problème n'est pas tant le bilinguisme ou le plurilinguisme, mais bien la prise en considération des contextes sociaux et des situations d'enseignement des langues⁴⁰⁷ ».

Conclusion

Au cours de ce chapitre, nous avons pu exposer les perspectives de notre étude qui consistent à intégrer la biographie langagière dans le programme d'apprentissage du français et dans une perspective plus large celui des langues étrangères, afin de permettre à l'élève de se positionner parmi les langues qu'il côtoie à l'école mais aussi dans sa vie extra-scolaire. Elle constitue un

⁴⁰⁶ Annexe 7, entretien avec Isabelle GRAPPE

⁴⁰⁷ DOLZ J, 2012, *La diversité des pratiques langagières et leur prise en considération en didactique des langues*, In *Esquisses pour une école plurilingue*, RISPAIL M (dir) Réflexions socio-didactiques, L'Harmattan, 8.

outil de conscientisation du plurilinguisme parce qu'elle permet à l'apprenant de devenir autonome dans le choix des langues qu'il juge intéressantes pour son répertoire linguistique, de s'auto-évaluer en révisant ses objectifs pour l'apprentissage des langues étrangères et de développer son plurilinguisme. Cet outil pédagogique favorise l'exploitation de son plurilinguisme dans la vie scolaire à court terme mais également pour les études supérieures et son choix professionnel à long terme. Ainsi, la prise en considération des pratiques, des acquis et des expériences langagiers de l'apprenant permet aux acteurs de la didactique des langues d'élargir le spectre des objectifs précisés pour l'apprentissage des langues étrangères, pour atteindre un panel d'élèves aussi large qu'est le public des lycées publics dans le sud du Liban.

Conclusion générale

Notre recherche qui s'inscrit dans le domaine de la didactique a convoqué d'autres disciplines tels que la socio-didactique et la sociolinguistique, parce que comme le souligne BAYLON « *L'époque est à la jonction entre les disciplines voisines et différentes* ⁴⁰⁸», où nous constatons une tendance sans cesse croissante vers le développement des contacts entre les disciplines. Nous rejoignons BULOT et BLANCHET dans leur conviction que l'interdisciplinarité tisse des apports recueillis de diverses disciplines pour enrichir la recherche :

« L'interdisciplinarité produit une synthèse des apports de démarches complémentaires considérées comme portant toutes, pour notre champ de recherche, sur le même objet/sujet, l'Homme et la Société, mais y travaillant par des entrées différentes, et permettant conjointement d'éclairer la complexité de cas observés » ⁴⁰⁹.

La socio-didactique aide à mettre en relations les interactions entre pratiques et représentations sociales chez les lycéens de notre terrain d'enquête, à cet égard MEKSEM affirme que

« En effet, du moment que la sociodidactique est proche du vécu des élèves, du contexte de la langue, nous ne pouvons que la considérer comme une didactique en contexte ou contextualisée. Autrement dit, elle a ouvert la classe au monde social en se fondant sur le principe de la diversification des supports et sur l'acquis préalable des élèves en ce qui concerne leurs représentations et leurs pratiques langagières » ⁴¹⁰.

Quant à la sociolinguistique, elle permet d'appréhender les relations entre langue et société et d'évoquer la politique linguistique et son influence sur le contexte et l'environnement des élèves. En effet, la dimension sociologique est un des enjeux majeurs de l'éducation qui doit être mis en valeur dans tout travail didactique, qui étant inscrit dans sa réalité sociale permet à tous les acteurs de l'éducation - élèves, enseignants, parents et responsables – de s'approprier l'espace didactique et de l'évaluer dans son contexte évolutif sociétal. Ce contexte sociétal basé

⁴⁰⁸ BAYLON, C, 2008, *Sociolinguistique, Société, Langue et Discours*, Les échanges langagiers ; bilan critique des travaux français et synthèse des recherches anglo-saxonnes, Armand Colin, p : 9.

⁴⁰⁹ BLANCHET Philippe, BULOT Thierry, 2012, *Méthodologie de la recherche en sociolinguistique et socio-didactique du plurilinguisme*, p :21. Document disponible sur le site : <https://docplayer.fr/2154190>. Consulté le 27/09/2021.

⁴¹⁰ MEKSEM Z, 2012, *La socio-didactique : une voie pour l'enseignement de la langue amazighe*, In RISPAIL M, *Esquisses pour une école plurilingue*, Réflexions socio-didactiques, L'Harmattan, p : 184.

sur les principes d'utilité et de communication d'une langue permet de comprendre le placement des langues à l'échelle mondiale, à savoir l'importance croissante de l'anglais très demandé internationalement, la disparition du latin, l'incontournable montée du chinois...

Nous pouvons affirmer que cette recherche nous a permis de comprendre les réalités du terrain différemment. En fait, notre expérience comme enseignante de français dans le cycle secondaire pendant une vingtaine d'années n'était pas suffisante pour comprendre les enjeux didactiques, sociaux, politiques et institutionnels liés à ce terrain très spécifique parce qu'aussi diversifié qu'est la société libanaise. Il fallait passer par la recherche pour pouvoir interpréter et comprendre la situation de terrain et essayer de répondre aux attentes de notre public de lycéens à travers la pratique de la biographie langagière comme outil didactique.

Ainsi, le terrain de travail dans lequel nous sommes entièrement impliquée en tant qu'enseignante a donné naissance à la problématique et aux hypothèses de notre recherche.

Découvrir la biographie langagière comme outil longtemps utilisé en psychologie, en sociologie avant d'essayer en socio-didactique, essayer de l'appliquer pour comprendre les blocages qui freinent l'apprentissage des langues étrangères chez les lycéens de la région de Nabatieh, étudier les représentations des élèves et enseignants de français des 10 lycées de cette région, et enfin observer les manifestations de l'application de la biographie langagière dans le paysage sociolinguistique de notre échantillon, tel était notre projet d'étude.

Nous avons pu constater à travers l'application de la biographie langagière que les trois syntagmes autour desquels tourne notre recherche entretiennent une relation triangulaire : **la biographie** permet de tracer l'itinéraire langagier de l'apprenant et de vérifier son degré de prise de conscience du plurilinguisme, **la conscience plurilingue** détermine le choix de la langue à utiliser dans un contexte donné de sa vie scolaire et en dehors de l'école et favorise la **construction identitaire** de l'apprenant.

Ainsi, l'application des démarches biographiques dans les lycées de la région de Nabatieh nous a permis de répondre à notre problématique de départ et de confirmer notre hypothèse : toute expérience langagière vécue par l'apprenant de langues influence sa relation avec la langue étrangère qu'il veut ou doit apprendre et affecte la progression de son processus d'apprentissage.

Le travail sur la biographie de l'élève permet de développer une conscience qui favorise la mise en relation de ses apprentissages linguistiques, contribue à la valorisation des langues qui

forment son répertoire linguistique et permet la valorisation d'une identité plurielle et l'ouverture à l'Autre.

C'est de cette façon que nous pouvons considérer la biographie langagière comme un facteur enrichissant qui nourrit la réflexion menée en didactique des langues sur le plurilinguisme. Elle est donc un outil d'une didactique plurilingue.

Comme nous l'avons remarqué, l'acquisition des langues étrangères acquiert au Liban une envergure différente des autres pays du Moyen-Orient qui l'entourent. A lire le curriculum relatif à l'apprentissage des langues, nous comprenons que le trilinguisme fait partie du parcours éducatif de tout élève dès la maternelle. Le plurilinguisme est considéré comme une richesse qui n'altère pas l'identité du Libanais. Cependant, dans les salles de classe, la situation est différente, parce que l'apprentissage est basé surtout sur les textes littéraires écrits qui sont soumis à une traduction à la lettre, ce qui nuit à la motivation d'apprendre et entrave l'évaluation de l'élève de son parcours d'apprentissage.

Toutefois, entre le curriculum officiel et la réalité du terrain, il existe un grand écart. Cet écart dans les niveaux de langue dépend de plusieurs éléments : les représentations sociales et culturelles des élèves, le niveau socio-culturel de l'apprenant et sa famille, le secteur d'enseignement et la qualité de l'école. D'où l'importance d'étudier les pratiques langagières dans leurs terrains sociaux, et les représentations sociales au sein des situations d'apprentissage et dans leur environnement, Josiane BOUTET insiste que :

« Les pratiques langagières sont déterminées et contraintes par le social, et en même temps, elles y produisent des effets, elles contribuent à le transformer. Dans cette perspective, le langage n'est pas seulement un reflet des structures sociales mais il en est un composant à part entière ⁴¹¹ ».

Au terme de ce parcours, nous pouvons affirmer incontestablement que les approches biographiques dont l'épicentre est la biographie langagière constituent un outil didactique bénéfique sur trois plans : d'abord, elles favorisent la prise de conscience du plurilinguisme de l'apprenant, ainsi, il sera capable de prendre conscience de toutes les langues qu'il a l'habitude de côtoyer sans faire attention. Ensuite, comme outil de plurilinguisme, elles contribuent à la

⁴¹¹ BOUTET, J. 2002, *Pratiques langagières ; Formation langagière*, dans P. Charaudeau, D. Maingueneau (dirs.), *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris, Seuil, p :459.

construction identitaire de l'apprenant, en effet, la connaissance de plusieurs langues développe une grande capacité d'adaptation aux nouveautés, en croisant différentes visions du monde.

Les entretiens biographiques sont une méthode de recueil de données largement exploitée d'abord en sociologie, en psychologie, puis en sociolinguistique et en didactique. Ils ont pour objectif de mettre au jour les représentations des locuteurs interrogés sur leurs relations avec les langues et de comprendre leurs expériences d'appropriation linguistique. En didactique, l'approche est différente, elle vise à rendre la voix à une catégorie de locuteurs souvent privée de représentations dans les sphères institutionnelles.

Loin d'être une restitution méticuleuse de faits et d'expériences vécues, la biographie langagière constitue un corpus précieux de reconstruction subjective des réalités vécues.

En tant que support de recherche et outil didactique, elle favorise une pédagogie de la conscientisation de l'apprenant et de l'enseignant.

En fin de ce parcours, nous jugeons nécessaire d'aborder les apports de la recherche sur le plan personnel et professionnel ainsi que les difficultés rencontrées. Tout d'abord, personnellement, cette recherche a ouvert pour nous de nouveaux horizons. Lire des livres et des articles autour des notions didactiques nous a permis d'approfondir des savoirs qui constituent le pilier de tout processus didactique, à savoir la compétence plurilingue, les représentations sociales, la sécurité linguistique...

Elle nous a permis de comprendre que le rôle de l'enseignant et de l'élève se complète, le premier monopolise le savoir mais ne doit pas être le seul décideur, il s'agit de prendre en considération les besoins de l'apprenant tout en respectant ses forces et ses faiblesses. Pour transmettre ce savoir, il doit avoir des outils didactiques et des qualités humaines qui permettent de tirer bénéfice de ses compétences cognitives.

D'autre part, la préparation de notre étude a connu quelques difficultés liées à des raisons familiales : être mariée avec enfants à charge rend le travail de la recherche difficile ; professionnelles : nous travaillions au lycée public de Qsaybé dans la région de Nabatieh et nous effectuions des allers-retours réguliers entre la France et le Liban ; et sociales imprévues : la pandémie de la Covid 19 a formé un obstacle pour notre collecte d'observables surtout avec la fermeture des écoles pour deux années scolaires successives, ce qui nous a contraint à diminuer l'échantillon de nos enquêtés et a prolongé la durée de la période de collecte retardant notre rédaction. Il ne faut pas oublier également la situation politique au Liban pendant cette période qui a été marquée par des événements cruciaux sur tous les plans sécuritaire,

économique et psychique, à savoir le soulèvement populaire qui a commencé en octobre 2019 et a déstabilisé la scolarisation dans toutes les régions libanaises, les sanctions américaines qui ont dévalorisé la valeur de la livre libanaise et créé des pénuries dans tous les secteurs, l'explosion du port en août 2020...

Nous avons pu montrer à travers notre collecte de données que le plurilinguisme est implanté dans la société libanaise en général mais aussi chez les lycéens du secteur public jugés souvent faibles en langues étrangères. Cependant, ce plurilinguisme n'est pas souvent reconnu : il s'agit de langues apprises hors cursus scolaire donc non reconnues par les institutions, de l'obsession chez les élèves et certains établissements du niveau parfait (proche du natif, sans erreur) en langue étrangère, qui est impossible à atteindre avec la politique éducative adoptée par le ministère de l'éducation.

L'expérimentation de la biographie langagière dans les différentes classes des lycées publics de Nabatieh confirme l'importance de l'introduction d'un portfolio contextualisé comme support de soutien à l'évaluation du niveau linguistique des élèves sans se substituer aux méthodes d'évaluation reconnues et adoptées par les instances officielles, un portfolio qui reconnaît toutes les langues apprises par l'élève en dehors de l'école, qui aide l'élève à s'auto-évaluer sur une échelle de descripteurs des compétences sans être jugé par des notes, qui prend en compte toutes les compétences langagières et les expériences culturelles de l'apprenant. Concrètement, l'auto-évaluation dans les biographies langagières telle que nous la trouvons appliquée dans le Portfolio Européen est le point de départ de l'autonomisation dans l'apprentissage de l'élève, elle lui permet de comparer les niveaux, de préciser ce qu'il sait faire et ce qu'il doit faire en langue et de se situer par rapport aux autres élèves.

L'hypothèse de notre étude s'articulait autour de la problématique de savoir dans quelle mesure la biographie langagière pourrait favoriser l'apprentissage du français à des adolescents issus de différents milieux sociaux dans un contexte scolaire public. L'application des démarches portfolios contextualisés s'avère intéressante pour notre terrain sur le plan pédagogique et personnel : premièrement, parce qu'elle contribue à créer une méthode d'enseignement adaptée aux besoins langagiers des lycéens, tout en prenant en compte leurs compétences, expériences et acquis antérieurs ; sur le plan personnel, elle contribue à la construction d'identités plurielles définies par KILANGA comme « *des instruments précieux dans la perspective d'une mise en*

place d'un véritable dialogue des cultures », ⁴¹² à travers la valorisation identitaire et la restructuration des représentations culturelles, linguistiques et sociales du français.

Par ailleurs, nous savons que les approches biographiques, plus précisément les portfolios contextualisés rencontreront des objections de la part des institutions, des élèves, des enseignants comme ce fut le cas durant notre recherche où un grand nombre de nos interlocuteurs s'interrogeaient sur l'efficacité et la faisabilité des démarches biographiques sous plusieurs prétextes : l'impossibilité de l'intégration de ce nouvel outil didactique vu la crise actuelle économique, sociale et politique au Liban ; l'adoption d'une nouvelle méthode d'enseignement exige une réforme complète de l'enseignement du français et surtout la mise en place d'une formation pour les enseignants.

Certes, ces oppositions sont réalistes, en effet, à travers notre travail expérimental, nous découvrons la complexité de la mise en place de nouveaux outils didactiques. Or, nous répondons à ces appréhensions dans la conclusion de notre étude où nous insistons sur l'importance d'adopter de nouvelles démarches didactiques répondant aux urgences langagières et vie professionnelle et universitaire des lycéens libanais. Cet outil peut s'inscrire dans la continuité du courant recherche-action-formation, en nous appuyant sur le champ de la socio-didactique qui recouvre selon RISPAIL les recherches et le social avec une grande importance accordée à la dimension méthodologique « *Certes, on la définira comme une didactique à forte dimension sociale et sociolinguistique, mais aussi et surtout comme une sociolinguistique qui pense les discours de et sur l'école* ⁴¹³ ».

D'autre part, cette discipline nous permet de reconfigurer les représentations sociales des élèves face à la langue française, qui influencent directement leur relation avec la langue et affectent le processus d'apprentissage/enseignement. Etant donné qu'apprendre une nouvelle langue constitue pour tout apprenant, selon COIANIZ « *une aventure cognitive, sociale, affective, tant l'entrée dans un système linguistique remet profondément en cause la relation que nous entretenons avec le monde* ⁴¹⁴ ».

⁴¹² KILANGA MUSINDE J. & TOUZEAU M., 2018, *Identités plurielles en francophonie*, Editions Espérance, Paris, p :7.

⁴¹³ RISPAIL M, 2012, *Interroger la socio-didactique : faux-semblants, résistances et orientations*, dans ABBES Attika Yasmine, KEBBAS Malika (Dir.), *Reconfiguration des concepts pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et sociodidactique*, volume 1, Socles, ENS B, p : 100.

⁴¹⁴ COIANIZ, A, 2005, *Langages, Cultures, identités, Questions de point de vue*, L'Harmattan, Paris, p :5.

Cependant, pour être efficace, la recherche-action-formation doit être reçue unanimement de tous les partenaires, les apprenants, les enseignants, les établissements scolaires mais surtout les financeurs, qui sont souvent les plus difficiles à convaincre, particulièrement dans le contexte actuel que vit notre terrain de recherche. D'où l'importance du travail d'enquête qui permet de réunir tous les points de vue afin de les interpréter, les réunir dans un projet de recherche et jouer le rôle de médiateur entre tous les partenaires.

Nous avons démontré par l'expérimentation dans notre recherche que l'application des approches biographiques est plus bénéfique que coûteuse en termes de temps et de préparation de la part de l'enseignant. Ayant pour pionnier la variété d'expériences vécues et de compétences concrètes de l'apprenant, elles permettent d'enrichir les échanges apprenant/apprenant et apprenants/enseignant et de travailler sur la conscientisation linguistique et culturelle. Ainsi, elles favorisent le « *continuum des dynamiques sociales et sociolinguistiques*⁴¹⁵ » évoqué par BLANCHET.

Ainsi, et d'un point de vue didactique, notre travail sur les biographies langagières avec les lycéens a permis d'éclairer les parcours d'apprentissage propres à chacun d'eux, en donnant plus de visibilité à la pluralité des langues. C'est un outil d'exploration et de compréhension : en explorant les parcours individuels d'apprentissage dans leur complexité, il permet de comprendre les mécanismes d'acquisition des langues.

D'un point de vue pédagogique, nous avons démontré que la conscientisation du plurilinguisme et la valorisation des langues du répertoire langagier de l'apprenant sont un facteur nécessaire pour la construction d'une stabilité identitaire chez le jeune apprenant ; évitant par là toute possibilité de conflit identitaire ou de refus face à la culture française véhiculée par la langue.

Parallèlement à la question de l'identité, nous avons démontré à partir de notre expérience que les sentiments d'insécurité linguistique proviennent des relations conflictuelles construites entre les langues sur la base de la hiérarchisation des langues figurant dans le répertoire de l'élève.

Pour BRETEGNIER, il faut :

« penser l'insécurité linguistique comme expression des rapports conflictuels construits à des langues socialement dotées de statuts et

⁴¹⁵ BLANCHET, Ph, 2012, *La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques*, dans ABBES Attika Yasmine, KEBBAS Malika (Dir.), *Reconfiguration des concepts pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et socio-didactique*, volume 1, Socles, ENS Bouzaréah, Alger, p : 14.

de reconnaissance inégalitaires, dans des situations que l'on peut en ce sens considérer comme 'diglossiques'⁴¹⁶ ».

Ainsi, nous achevons notre recherche sur une piste de réflexion que nous croyons intéressante pour les enseignants du cycle secondaire. Nous croyons qu'il ne s'agit pas de prôner le plurilinguisme ou l'universalisme mais plutôt de le concrétiser en adoptant une coopération participative entre tous les acteurs de l'enseignement, il vaut mieux braquer la lumière sur le vécu langagier de l'élève et lui donner la possibilité d'extérioriser ses expériences parce que l'apprentissage des langues étrangères n'est pas toujours parsemé de bonnes rencontres, comme nous l'avons vu dans les entretiens avec les enquêtés, il suffit d'une mauvaise expérience avec un enseignant pour changer les représentations envers une langue et bloquer tout apprentissage.

Concrètement, cette piste de réflexion peut être le fondement d'un projet innovant où la biographie langagière sera conçue comme un outil de professionnalisation des enseignants du secteur public au Liban, de toutes les disciplines. Ce projet sera fondé sur les principes du CECRL tout en respectant les textes de l'éducation nationale qui prônent le plurilinguisme de l'élève libanais. L'originalité du projet réside dans sa capacité à relier la didactique des langues-cultures à l'histoire de vie langagière propre à chacun. Il s'agit là de permettre au biographique d'approfondir les connaissances des langues de son répertoire, d'envisager le français non comme langue de scolarisation mais plutôt comme langue vivante ayant d'innombrables variations. Le fait de réfléchir à sa propre histoire avec les langues qui constituent son répertoire linguistique permet à l'enseignant d'adopter une stratégie d'enseignement plus souple, orientée davantage vers les besoins et les désirs de l'apprenant et surtout moins axée sur la norme.

Ensuite, pour être efficace et fournir une production fiable, cette approche nécessite une collaboration entre l'élève et l'enseignant, avec sa double dimension « *heuristique pour le chercheur et pour le sujet lui-même* »⁴¹⁷, elle permet à l'enseignant de découvrir les parcours linguistiques de ses sujets et visibiliser par la suite une contextualisation didactique de son

⁴¹⁶ BRETEGNIER A, 2014, *Les approches plurielles pour déconstruire l'insécurité linguistique ?* In TRONCY C, (dir), *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures*, Autour de Michel CANDELIER, PUL, p : 159.

⁴¹⁷ THAMIN, N., SIMON, D-L., 2012, *Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières »*, Université Stendhal, Grenoble 3, p : 5, consulté sur le site <https://www.academia.edu>

enseignement, et à l'apprenant d'avoir un retour réflexif sur son processus d'apprentissage et la reconnaissance de la qualité de son répertoire langagier.

De surcroît, notre étude qui a visé l'enseignement/apprentissage du français au cycle secondaire public peut former une piste de réflexion pour une étude sur l'enseignement de la langue anglaise, cette étude comparative est susceptible de nourrir le débat sur la concurrence et ou la complémentarité entre le français et l'anglais.

La lecture des expériences réalisées dans le monde sur les démarches biographiques nous permet de proposer une autre piste de réflexion dont l'enseignement/apprentissage du français reste le centre. Malheureusement, dans le cadre de notre expérimentation les approches biographiques se sont limitées à l'écriture de la biographie langagière, c'est-à-dire à la récolte de témoignages de production écrite et de réception orale, alors qu'elles pourraient se prolonger à d'autres formes de production : à savoir les dessins ou la réalisation d'un arbre polyglotte sur le modèle réalisé par Maire SANDOZ (cf. chapitre 7, 7.2. *La biographie langagière comme révélatrice de savoir*) ... ou également la mise en place d'un portfolio contextualisé où l'élève évaluerait ses progrès en langue tout au long de l'année selon les descripteurs du CECRL, ce qui l'aidera à s'inscrire dans la démarche d'auto-évaluation, qui le mènera à la valorisation de ses acquis langagiers et à la conscientisation de son plurilinguisme dans une perspective de l'appropriation du français comme langue étrangère, loin des exigences du français langue seconde.

Pour conclure notre travail, nous partageons une réflexion, que nous trouvons intéressante du point de vue pédagogique, sociale et didactique, écrite par Stéphanie CLERC et citée par RISPAIL sur la quatrième de couverture de son livre *Esquisses pour une école plurilingue* :

« L'école c'est : « viens sans toi » me disait récemment une étudiante qui trouvait dans l'introduction aux origines et fondements de l'approche socio-didactique des échos à un vécu personnel. Par une formule choc et synthétique, cette étudiante résumait ce qui est probablement notre constat commun, à l'origine de nos travaux en socio-didactique. Le constat d'une rupture instituée par l'école entre l'enfant et l'élève ; entre le monde social et le monde scolaire ; entre la vie des langues dans leurs variations et la langue « épurée » des programmes scolaires ; entre les

pratiques langagières sociales métissant les langues et le cloisonnement dont elles font l'objet à l'école...⁴¹⁸».

C'est pour éviter cette rupture entre l'élève et l'enfant que nous proposons d'intégrer les approches biographiques dans le processus de l'apprentissage des langues secondes ou étrangères dans les lycées publics du Liban, afin d'aboutir à un plurilinguisme collectif tel que le prévoit SIMON :

« Plurilinguisme individuel et plurilinguisme sociétal s'inscrivent tous deux dans une même dynamique. Ce sont les pratiques plurilingues des individus qui participent de fait à l'existence d'un plurilinguisme collectif⁴¹⁹».

Enfin, en donnant à l'élève la possibilité de raconter son histoire de vie avec les langues tout en prenant en compte ses acquis, nous lui procurons non seulement une opportunité de communiquer mais une occasion d'extérioriser ses expériences, de découvrir celles des autres, d'accepter l'autre sans juger ni condamner et d'apprendre à partager pour progresser.

⁴¹⁸ RISPAIL M, (dir),2013, Jeannot C & TOMC S, TOTOZANI M, *Esquisses pour une école plurilingue, Réflexions socio-didactiques*, L'Harmattan, Paris, p : 238.

⁴¹⁹ SIMON J-P, 2012, *Introduction du livre Esquisses pour une école plurilingue, Réflexions socio-didactiques*, JEANNOT C, TOMC S, TOTOZANI M, RISPALI M (dir), L'Harmattan, p :14.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 2000, *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris, Anthropos.
- ABOU S., 1962, *Le bilinguisme arabe/français au Liban*, Paris, PUF.
- ABOU S., 1994, *Les enjeux de la francophonie au Liban* in S. Abou & K. Haddad, *Une francophonie différentielle*, Paris : Editions Harmattan.
- Abou, S., Kasparian, C., Haddad, K. 1996. *Anatomie de la francophonie libanaise*. AUPELF UREF, Liban : Université Saint-Joseph, FMA.
- ABRIC, J.-C., 2003, *L'étude expérimentale des représentations sociales*, dans Jodelet D (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, p :205-223.
- ARBID W., 2016, *France-Liban ; une nécessaire entente cordiale*, in <http://www.libanvision.com/france-paysrabs.htm>.
- ASSAF KHOURY C., 1998, *Didactique du français langue étrangère/ seconde : pour un renouveau méthodologique de l'enseignement du français au Liban*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Nancy 2.
- AUDEMAR A., 2001, *La biographie langagière Une mise en lumière des pratiques des langues, des savoirs et des identités*, Journal de L'ALPHA 207. https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja207_p038_audemar.pdf
- AYOUB, P, 2016, *L'enseignement du français oral en contexte plurilingue libanais : étude comparative*, Université de Lyon ; Université de Balamand, Tripoli, Liban.
- BALSIGER C, BETRIX KOHLER D, DE PIETRO J-F, PERREGAUX C, 2012, *Eveil aux langues et approches plurielles*, De la formation des enseignants aux pratiques de classe, Paris, l'Harmattan.
- BARBOT M-J, 2000, *Les auto-apprentissages, Didactique des langues étrangères*, Paris, Clé International.

BARONI R, GIROUD A, 2010, *L'identité narrative en question. Biographie langagière et réaménagement identitaire*, Enjeux 78, pp. 63-95.
https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_EAFBE4A5901C.P001/REF.

BARONI R., JEANNERET T., 2009, « *Différences et pouvoirs du français – Biographie langagière et construction de genre* », dans Huver, E., et Molinié, M. (Dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Université de Picardie.

BARONI, R., BEMPORAD, C., 2011, *Exploitation de la démarche biographique en classe de langue*, A contrario, n°15. <https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-1-page-117.htm>.

BARTHELEMY, E., 2016, *Approches discursives de l'interculturel Les représentations des langues et de l'identité sociolinguistique à travers des biographies langagières graphiques*, Mémoire de master, Université Grenoble Alpes.

BAYLON, C, 2008, *Sociolinguistique, Société, Langue et Discours*, Les échanges langagiers ; bilan critique des travaux français et synthèse des recherches anglo-saxonnes, Armand Colin, Paris.

BEACCO, J.-C., 2005, *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Etude de référence de Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

BERCHOUD, M, 2019, *Bi-plurilinguisme et éducation, Comparaisons internationales*, Paris L'Harmattan.

BERGER, G, 2003, *Recherche-action Epistémologie historique* in Missote P. Mesnier P-M, 2003, *La recherche-action Une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris, L'Harmattan, p : 11 -28.

BERTHIER, N., 1998, *Les techniques d'enquêtes : Méthodes et exercices corrigés*, Paris, Armand Collin.

Bibliothèque Nationale de France, *Disparition de la Romancière et Poète Andrée Chedid (1920-2011)*.

BILLIEZ J. & SERHAN C., 2016, *Comment accueillir et développer à l'école les plurilinguismes libanais ?* in Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, Diversité linguistique et culturelle à l'école, no 11, Paris, L'Harmattan.

BLANCHET Ph. 2010, *Sur quelques parcours de la notion d'« interculturalité » analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, dans Blanchet Philippe & Coste Daniel, *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité » : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle ?*, Paris, L'Harmattan.

BLANCHET Ph, & BULOT Thierry, 2012, *Méthodologie de la recherche en sociolinguistique et socio-didactique du plurilinguisme*. [Ressource d'enseignement non publiée]

BLANCHET, A. & GOTMAN, A., 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Editions Nathan.

KAUFMANN, J-C., 1996, *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

BLANCHET, A., 1995, *Interviewer*, In BLANCHET, A., et al, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Editions Bordas.

BLANCHET, P, 2016, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Editions des Archives contemporaines, Paris.

BLANCHET, Ph, 2012, *La contextualisation entre sociolinguistique et socio didactique : enjeux théoriques et méthodologiques*, dans ABBES Attika Yasmine, KEBBAS Malika (Dir.), *Reconfiguration des concepts pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et socio-didactique*, volume 1, Socles, ENS Bouzaréah, Alger.

BLANCHET, PH., & CONAN, S., 2019, *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche..., Témoignages de glottphobie vécue et moyens de se défendre*, réunies, présentés et commentés Blanchet et Conan, Lambert-Lucas, Paris.

BOUKOUS, A., 2009, *Poids des langues : De la métaphore au paramétrage : Le cas de l'Amazighe*, in Gasquet-Cyrus M. & Petitjean C. (Dirs.), *Le poids des langues : Dynamiques, représentations, contacts, conflits*, Paris, Harmattan.

BOUSTANI, C., 1996, *Regard libanais sur la francophonie* in *Revue des lettres et de traduction*, no 2.

- BOUTET, J. 2002, *Pratiques langagières ; Formation langagière*, dans P. Charaudeau, D. Maingueneau (dirs.), *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris, Seuil.
- BOYER, H., 1991, *Langues en conflit*, *Etudes sociolinguistiques*, Paris, L'Harmattan.
- BRETEGNIER A., 2014, *Les approches plurielles pour déconstruire l'insécurité linguistique ?*
In TRONCY C, (dir), *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures*, Autour de Michel CANDELIER, PUR.
- BRISS, A., 1999, *L'entretien et ses techniques*, In L-J. CALVET & P. DUMONT, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p : 61-76.
- BRISS, A., 2017, *Enseignement/apprentissage de l'arabe destiné aux enfants nés en France. Enjeux identitaires, sociolinguistiques et didactiques*, Thèse de doctorat, Université d'Angers.
- BURBAN, CH, 2018, *Le plurilinguisme : un objectif ambivalent dans les politiques éducatives en Espagne*, In SUZUKI, POTOLA, CAMBRONE-LASNES (dir), *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations*, PUR.
- BYRAM, M., 2006, *Langues et Identités*, Étude préliminaire Langues de scolarisation, Divisions des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CALVET L.-J., 1993, *La Sociolinguistique*, Paris, PUF.
- CALVET L.-J., 1996, *Les politiques linguistiques*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CAMBRA GINE, M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Éditions Didier.
- CANDELIER, M., 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Evlang : Bilan d'une innovation européenne, Bruxelles : De Boeck & Duclot.
- CANDELIER, M., 2014, *Didactique du plurilinguisme, Approches plurielles des langues et des cultures*, Christel TRONCY (dir), avec le concours de J-F. de PIETRO, L. GOLETTA et M. KERVAN, PUR, Rennes.
- CARE, J-M, 1999, *Apprendre les langues étrangères autrement*, *Le Français dans le Monde* (Numéro spécial).

- CASTELLOTTI V, & HUVER E., (Dir), 2008, *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, Revue de sociolinguistique, n° 11.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2009, *Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés*, dans Molinié Muriel (Dir.), *Le dessin réflexif. Éléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF, Cergy, pp. 45-85.
- CASTELLOTTI, V, 2006 b, *Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues : principes, modalités, perspectives*, Les Cahiers de l'Acedle, n° 2, recherches en didactique des langues, pp. 115-134.
- CASTELLOTTI, V, 2006a, *Pratiques réflexives en contexte plurilingue : le Portfolio européen des Langues pour le collège*, dans Molinié Muriel (Dir.), *Autobiographie et réflexivité*, CFRT, Cergy-Pontoise, pp. 69-82.
- CASTELLOTTI, V. & DE CARLO, M., 1995, *Les enseignants face aux difficultés des élèves*, in *Le français dans le monde : la didactique au quotidien*, juillet 1995, pp. 30-35.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D., 2000, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D., 2006, *Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive*, in M. Molinié (coord.) *Le français dans le monde, Biographies langagières et apprentissage plurilingue*, janvier 2006, Paris, Hachette, pp. 54-68.
- CASTELLOTTI, V., 2006, *Les Portfolios Européens des Langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée*, In *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°29, Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ? pp. 167-183 ; disponible sur le site : <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2618>
- CHAMOUN M, 1994, *Aspects psychologiques du bilinguisme*, in S. Abou & K. Haddad, *Une francophonie différentielle*, Paris : L'Harmattan pp. 443-458.
- CHAMOUN M., 1997, *La diversité ethnique et culturelle et la construction nationale : le cas du Liban* in S. Abou, K. Haddad, *La diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement*, Liban : imprimerie catholique, Araya.
- CHEHADE C., 2008, *Le Liban, Pivot de la francophonie au Moyen-Orient*, Thèse de doctorat, Bordeaux 3, sous la direction de Samaha Khoury.

- COIANIZ, A, 2005, *Langages, Cultures, identités, Questions de point de vue*, Paris, L'Harmattan.
- COMENIUS, J.A., 1952, *La grande didactique, introduction et traduction par Piobetta J.-B.*, Paris, Presses Universitaires de France, Cité dans GERMAIN C. *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, 1993 Paris CLE International.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Unité des Politiques Linguistiques, Strasbourg.
- CORTIER C, PUREN L, 2008, *Français et langues régionales et/ou minoritaires : Une mise en convergence difficile*, dans Repères 38, p : 63-80.
- COSTE D, MOORE D, ZARATE G, 2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle, Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg.
- CRDP, 1997, *Curriculum de langue et de littérature françaises*, Introduction.
- CUQ, J-P, 2003, *Dictionnaire de didactique du français, Langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- CYR, P., 2016, *Les stratégies d'apprentissage*, collection dirigée par Robert GALISSON, Edition CLE INTERNATIONAL, Québec.
- DABÈNE L., 1995, *L'Eveil au langage : itinéraire et problématique*, in M. Moore, *Notions en questions, l'éveil au langage*, Paris : Didier, pp. 135-144.
- DARWICHE-JABBOUR Z., 2007, *Littératures francophones du Moyen-Orient*, Edisud, Aix-en Provence, disponible sur le site : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=307.
- DE SINGLY, F. 1992, *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*, Nathan Université, Paris.
- DELORY-MOMBERGER C, 2003, *Biographie et éducation, figures de l'individu projet*, Éditions Economica, Paris collection, Anthropos.

- DELORY-MOMBERGER C, 2005, *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*, Paris, Éditions Economica.
- DEMOUGIN, F, SAUVAGE, J, 2010, *Construction identitaire à l'école*, Tréma, n°33-34.
- DJEBAR A., 1995, *Amour, La Fantasia*, les éditions Albin, Paris.
- DOLZ J, 2012, *La diversité des pratiques langagières et leur prise en considération en didactique des langues*, In *Esquisses pour une école plurilingue*, RISPAIL M (dir)Réflexions socio-didactiques, Paris, L'Harmattan.
- DOLZ, J., 2000, *Genres narratifs et construction de l'identité. Se présenter dans le texte*, Université de Genève, Suisse.
- DOMPMARTIN-NORMAND Chantal, 2016, *Écrivains plurilingues et étudiants de FLE*, Carnets : revue électronique d'études françaises, Série II, n° 7, mai, pp. 234-250.
- DUBAR, C., 2000, *La crise des identités*, Paris, PUF.
- DUMONT, G. 2005, *Les populations du Liban. Outre-Terre*, n° 13(4), 419-445. doi:10.3917/oute.013.0419.
- EL HOYEK S., 2003, *Le français dans l'enseignement scolaire et universitaire du Liban*, Communication au LV^{ème}, Congrès de l'Association, à l'Université Saint-Joseph, Liban.
- EL HOYEK, S., 2004, *Représentations à la formation continue : Cas des enseignants de français du Liban*, Thèse de doctorat dirigée par Bourdoncle R., Université de Lille 3.
- ELHAGE, A-M., 2018, *La francophonie au Liban : entre la sécurité d'un ancrage dans la culture libanaise et l'angoisse d'un recul possible*, L'Orient-Le-Jour, <https://www.lorientlejour.com/>.
- EL-KHATIB, W, 2013, *Les Réformes Des Programmes De Français Selon La Logique Des Compétences : Enjeux, Difficultés Et Implications*, Le français à l'université.
- FAOUR, G. VERDEIL, E. VELUT, S. 2013, *Atlas du Liban*, Presses de l'IFPO.
- GALLIAGANI, S, 2015, *Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ?* In *Formation et pratiques enseignantes en contextes*

- pluriels*, Actes académiques, Série Langues et perspectives didactiques, (dir) Mariella CAUSA, Stéphanie GALLIGANI et Monica VLAD, Editions Riveneuve.
- GARDNER-CHLOROS, P, 1983, *Code-switching : Approches principales et perspective, la linguistique*, vol. 19-2, pp.21-53, Paris, PUF.
- GAULEJAC, V, 2002, *L'identité, Vocabulaire de psycho-sociologie*, Références et positions, dir : Barus-Michel, J., Enriquez, E, Lévy, A., Erès, Paris.
- GHIGLIONE, R, 1987, *Questionner*, In BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONAT, J., TROGNON, A., *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Editions DUNOD, Paris.
- GLISSANT, E., 2005, *Entretien*, in Le Monde (cité par Julie CRENN), *La belle peinture fait escale à l'île Maurice*, in *Africultures*, disponible sur le site: <http://africultures.com/la-belle-peinture-fait-escale-a-lile-maurice-11925>).
- GRADDOL, D, 2000, *The future of English?* Editions British Council.
- GRANDGUILLAUME, G, 1983, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*.
- GROSJEAN F., 1993, *Le bilinguisme et le biculturalisme, Essai de définition*, in Tranel, Bilinguisme et biculturalisme, Actes du 2ème colloque d'orthophonie, logopédie, septembre, 1992, no 19, Suisse : Université de Neuchâtel, pp. 19-39.
- GROSJEAN, F., 2014, *Parler plusieurs langues, Le monde des bilingues*, Editions Albin Michel, Paris.
- GUEUNIER N., 1997, *Représentations linguistiques*, in M.-L. Moreau, Sociolinguistique, les concepts de base, Belgique : Mardaga, pp. 246-251.
- HAFEZ, S-A., 2006, *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*, l'Harmattan, Paris.
- HAGEGE, C., 2006, *Combat pour le français, Au nom de la diversité des langues et des cultures*, Editions Odile Jacob, Paris.
- H Aidar, R, 2000, *Le Liban : contact des langues et rapport de force* in *Atelier : contacts*

- Haidar, R. 1997, *Le bilinguisme arabo-français, approche sociolinguistique du Liban à Paris* Thèse de doctorat. Université Paris 5.
- HOTEIT, S, 2010, *Enseignement - apprentissage du français au sud du Liban : didactique contextualisée et intégration dans une dynamique culturelle francophone*. Linguistique. Université Rennes 2 ; Université Européenne de Bretagne.
- HUGON, M.A, & SEIBEL, C, 1988, *Recherches impliquées, Recherches action : Le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Bœck Université.
- JUILLARD, C., 1999, *L'observation des pratiques réelles*, in Calvet L.-J. & Dumont P., *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.
- KAUFMANN J-C, 2016, *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 4^{ème} édition.
- KAUFMANN, J.C, 2004, *L'invention de soi - Une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C, 1994, *Rhétorique et pragmatique : les figures revisitées*. In: *Langue française*, n°101, 1994. Les figures de rhétoriques et leur actualité en linguistique, sous la direction de Ronald Landheer. pp. 57-71.
- KILANGA MUSINDE J, 2009, *Langue française en francophonies : Pratiques et réflexions*, Paris, l'Harmattan.
- KILANGA MUSINDE J. & TOUZEAU M., 2018, *Identités plurielles en francophonie*, Editions Espérance, Paris.
- KILANGA MUSINDE, J., 2006, *Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain*, in *Le français dans le monde*, n : 39, Paris, CLE International.
- KOCHKA, 2008, *Joumana, Omar et Alia vivent au Liban*, Paris, Éditions de la Martinière, Coll. Enfants d'ailleurs.
- KOTOB, H. Cité dans NABOULSI, R. 1997, *Interaction maître-élèves en français langue non maternelle dans le cycle primaire libanais*, Thèse de doctorat, université de Franche-Comté.
- KOTOB, H., *Le nouvel ordre linguistique dans la société libanaise*. <https://www.academia.edu.com>.
- KRAYKER, J., 2011, *Vers une définition des besoins interculturels de l'enseignement du*

- français de tourisme : l'exemple de la Faculté des Sciences Touristiques à l'Université Islamique*, Mémoire de Master, Université Islamique du Liban.
- KRUMM, H-J, 2008, *Plurilinguisme et subjectivité : Portraits de langues par les langues plurilingues*, In *Précis de plurilinguisme et pluriculturalisme*, sous la direction de Zarate, G, LEVY D et KRAMSH C, 2008, Edictions Archives Contemporaines, Paris.
- LAINE A, 2007, *Faire de sa vie une histoire : Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- LE LIEVRE, F., 2011, *A propos des discours irréguliers en anglais : Quels liens entre pratiques représentations et identités ? quelques remarques en sociolinguistiques concernant les étudiants non-spécialistes en première année à l'université*, In *Synergies-Europe*, N° 6, pp : 133-140.
- LEJEUNE Ph, 1971, *L'autobiographie en France*, Armand Colin, Paris.
- LEJEUNE Ph, 1980, *Je est un autre : l'autobiographie, de la littérature aux médias*, Seuil, Paris.
- LEJEUNE, p, 2005, *Signes de vie, Le pacte autobiographique 2*, Paris, Seuil.
- LEPOUTRE D., CANNOODT I., 2005, *Les souvenirs de familles d'immigrées*, Paris, Odile Jacob.
- LUDI, G., 2005, *L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues*, in *Plurilinguisme et Apprentissages*. Mélanges Daniel Coste, M.-A. Mochet et al. (dir.), Lyon, École normale supérieure.
- MAALOUF A., 1998, *Les identités meurtrières*, Paris, Editions Grasset et Fasquelle.
- MAKKI, M., 2007, *La langue française au Liban : langue de division, langue de consensus ?* Hérodote, n°126.
- MALEWSKA-PEYRE, H, 1990, *Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires*, In CAMILLERI C, et al, *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- MATALAH A., 2017, *Biographie langagière et intégration sociale des publics adultes migrants en milieu associatifs*, Thèse de doctorat, Université d'Angers.

- MATHIS, 2016, *Écrire (entre) ses langues en atelier d'écriture* ». Carnets : revue électronique d'études françaises. Série II, n° 7, mai, pp. 251-267.
- MAZI, F., 2017, *Éducation internationale et enseignement des langues étrangères dans les lycées algériens*, Synergies Algérie n° 25, Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie, pp :113-129.
- MEAD, G.H., 1963, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF.
- MENGUELLAT, H., 2012, *Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues*, in Synergies, n°4.
- MILES, M., & HUBERMAN, M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA : Sage. Cité dans *Balises de méthodologie pour la recherche en sciences sociales* SCHNEIDER, D, TECFA, Université de Genève, p :17.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DES JEUNES ET DU SPORT, CNRDP, 1999, *Curriculum de langue et de littérature françaises, première langue étrangère*, Beyrouth : Sader
- MINISTERE DE L'EDUCATION, LIBAN, CNRDP,1994, *Plan for educational reform in Lebanon [Plan de réforme de l'éducation au Liban]*, Beyrouth : ECRD
- MOLINIE M, (Coordinatrice), 2016, *Accompagnement sociobiographique en contexte post-colonial : plurilinguisme, Emancipation, Formation*, Revue Contextes et Didactiques, n°8, Université des Antilles-ESPE.
- MOLINIE M, (Dir.), 2010, *Démarches portfolios en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche-action*, CERTF, Cergy-Pontoise.
- MOLINIÉ M, 2006b, *Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles*, dans Muriel MOLINIE (Dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue, le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°39, Paris.
- MOLINIÉ M, 2006c, *Activité biographique et développement du sujet plurilingue : des acquis méthodologiques aux questions de formation*, dans Muriel Molinié (Dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue, le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°39, Paris, pp. 171-189.

MOLINIE M, 2009, *Approche biographique et sciences humaines : l'acquisition des langues comme processus de formation de l'identité plurilingue/pluriculturelle*, Revue Japonaise de didactique du français, société Japonaise de didactique du français, volume 4, n°1, pp. 38-53.

MOLINIE M, 2011, *Une approche socio-discursive des figures de l'identité*, dans Huver Emmanuelle (Coordinatrice), *Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, n° 4, pp. 64-82.

MOLINIÉ M, BISHOP M.F, 2006a, *Autobiographie et réflexivité*, Université de Cergy-Pontoise, CERTF.

MONTENAY, Y, 2011, *Le Liban : du bilinguisme au trilinguisme*. Les Cahiers de l'Orient, 3(3), 75-80. <https://doi.org/10.3917/lcdlo.103.0075>.

MORIN, E., 1959, *Autocritique*, Points Essais, préface de 1991.

MUCCHIELLI A., 2009, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

MUCCHIELLI Alex, 1995, *Psychologie de la communication*, Presses Universitaires de France, Paris.

MUCHIELLI, A., & PAILLE, P., 2008, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

MUCHIELLI, A., 2009, *Méthodologie d'une recherche qualitative*, in A. Muchielli (dir), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, pp. 143-145.

MULLER, N., DE PIETRO, J.-F. 2015. *Que faire de la notion de représentations ? Que faire des représentations ?* Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. In : Moore, D. (Coord), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, p. 51-64.

NAAMAN A., 1979, *Le français au Liban, essai sociolinguistique*, Paris-Beyrouth : Editions Naaman.

NOSSIK, S., 2011, *Les récits de vie comme corpus sociolinguistique : une approche discursive et interactionnelle*, dans *Varia Corpus*, 10, p: 123, Disponible sur : <http://corpus.revues.org/2045>

NUSSBAUM, L, 2008, *Construire le plurilinguisme à l'école : de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche*, In CANDELIER, M, (dir), *Conscience du plurilinguisme*, PUR, Rennes.

PERREGAUX, C., 2002, *(Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues*, Bulletin Vals-Asla, n ° 76, pp. 81-94

PERREGAUX, C., 2006, *Reconnaissance et ouverture plurilingue au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle*, Formation et pratiques d'enseignement en question, Revue des HEP, N :4.

PERRENOUD PH, 2004, *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Enfance & Psy, n°24.

PI NEAU, G., 2005, *Les histoires de vie en formation : genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle*, Scielo. https://www.Scielo.br/pff/ep/v32n2/fr_a09v32n2.pdf.

PIEROZAK, I., 2007, *Prendre Internet pour terrain*, Glottopol, N.10. Juillet, pp : 4-10.

PINEAU, G., LEGRAND, J-L, 2002, *Les histoires de vie*, Que sais-je ? n°2760, PUF, Paris.

PORQUIER, R., 1995, *Trajectoires d'apprentissage(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours*, Études de linguistique appliquée (ÉLA), n ° 98.

RENAN, E., 1882, *Qu'est-ce qu'une nation ?* Paris, La Sorbonne.

RIACHI M., 2007, *Les interactions verbales en classe de français au Liban : analyse des stratégies communicatives d'enseignement et d'apprentissage*, Thèse en cotutelle, Université de la Sorbonne, Université Libanaise.

RICHTERICH, R & CHANCERE, J.-L., 1977, *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère : le recueil d'informations pour prendre en compte les besoins de l'apprenant dans un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes*. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.

- RICHTERICH, R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette Classique, Paris,
- RISPAIL M, (dir), Jeannot C & TOMC S, TOTOZANI M, 2013, *Esquisses pour une école plurilingue, Réflexions socio-didactiques*, Paris, L'Harmattan.
- RISPAIL Marielle, 2012, *Interroger la socio-didactique : faux-semblants, résistances et orientations*, dans ABBES Attika Yasmine, KEBBAS Malika (Dir.), *Reconfiguration des concepts pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et socio didactique*, volume 1, Socles, ENS Bouzaréah, Alger, pp.75-102.
- ROCKFORD, S, 2015, *L'identité libanaise dans la mémoire littéraire de la guerre civile*, thèse de doctorat, Colby Collège.
- ROY, M, & PREVOST, P, 2003, *La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion*, Université de Sherbrooke.
- SCHEUWLY B, 2000, *Les outils de l'enseignant - Un essai didactique*. In : Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle, n°22, Les outils d'enseignement du français, sous la direction de Sylvie PLANE et Bernard SCEUWLY.
- SERHAN, C., EID, C., FRANCARD, M., 2017, *Liban, Manuel des Francophonies*. Ursula Reutner (Ed.). pp. 495- 509.
- SIMON D.-L. SANDOZ, M.-O., 2008, *Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social*, revue de didactologie des langues cultures et de lexiculturologie /03, n° 151, p. 265-276.
- SIMON, D-L & THAMIN N, 2013, *Mettre le biographique au travail en formation : un levier pour une didactique du plurilinguisme*, dans BALSIGER C, BETRIX KOHLER D, DE PIETRO J-F, PERREGAUX C, *Eveil aux langues et approches plurielles*, De la formation des enseignants aux pratiques de classe, Paris, l'Harmattan.
- SLIM-HOTEIT, I., 2002, *Contribution de l'enseignement du français au dialogue des cultures dans les pays du Monde arabe*, Colloque à Beyrouth.
- SRAGE, N., 2002, *Interférence de l'arabe et du français : exemple du langage quotidien des jeunes libanais*, Actes du colloque intitulé : Contribution de l'enseignement du français au

dialogue des cultures dans les pays du Monde arabe, Beyrouth, ALEF, FIPF.

SUZUKI, E, 2018, *Portraits de langues des apprenants plurilingues*, IN SUZUKI, E, POTOLIA, A et CAMBRONE-LASNES S, 2018, *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations, Idéologies, politiques, dispositifs*, Rennes, PUR.

TABBONI, S., 2007, *De l'ambivalence sociale à l'ambivalence culturelle. Cahiers internationaux de sociologie*, 2(2), 269-288. <https://doi.org/10.3917/cis.123.0269>.

TAP, P., 1997, *Marquer sa différence*, in *Sciences Humaines*, Hors-Série, N°15.

THAMIN, N. & SIMON, D-L., 2009, *Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières »*, Carnets d'ateliers de sociologie (CAS), Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique, HUVER, E., MOLINIE M, (coords). <https://www.academia.edu>.

TOMC, S, TOTOZANI M, JEANNOT C, RISPAIL M (dir), 2021, *Biographie langagière et formation des enseignants de langue : L'émergence d'une identité professionnelle*, In *Esquisses pour une école plurilingue, Réflexions socio-didactiques*, Paris, L'Harmattan.

TOZZI, M, 2010, *La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique*, in *Tréma*, 33-34.

VERDELHAN-BOURGADE, M, 2007, *Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches*, *Tréma*, mise en ligne le 30 septembre 2010, consulté le 1/03/2022, disponible sur le site : <https://doi.org/10.4000/trema.246>

ZARATE, G, LEVY, D, KRUMSCH, C, 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions Archives Contemporaines.

ZARATE, G., 1993/2006, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

Sitographie

[201204_Seminaire IFADEM-Liban CR-v3](#)

[Echantillonnage en méthodes qualitatives — EduTech Wiki \(unige.ch\)](#)

[Echantillonnage en méthodes quantitatives — EduTech Wiki \(unige.ch\)](#)

<http://africultures.com/la-belle-peinture-fait-escale-a-lile-maurice-11925>

<http://lefildubilingue.org/dispositifs/entretien-avec-carole-dandeville>.

<http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/insecurite-linguistique>.

<http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/insecurite-linguistique>.

<https://acbordeaux.fr>.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/20/4/R.

<https://d1n7iqsz6ob2ad.cloudfront.net/document/pdf/53340ca9cc>.

<https://doi.org/10.3917/csl.0901.0103>

<https://doi.org/10.3917/lcdlo.103.0075>.

<https://emilangues.education.fr/formation/outils-europeens/portfolios>,

<https://www.lorientlejour.com/article/1150523/blanquer>

<http://corpus.revues.org/2045>

<https://www.academia.edu/com>

<http://africultures.com/la-belle-peinture-fait-escale-a-lile-maurice-11925>).

http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.phb?explnum_id=307.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/20/4/R.

[L alternance codique ou le code switching dans l échange verbal | Sonia Rottermann - Academia.edu](#)

[La Francophonie 2019 en chiffres - FLE.fr](#)

[Les statistiques : le pouvoir des données! Collecte de données \(statcan.gc.ca\)](#)

[Sorties - Loisirs | L'écrivain libanais Alexandre Najjar Grand Prix de la Francophonie | La Provence](#)

www.coe.int

<http://corpus.revues.org/2045>

www.crdp.org

www.doi.org/10.3917/cis.123.0269

www.larousse.fr

www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja207_p038_audemar.pdf

Résumé

Cette recherche s'articule autour de trois syntagmes : la biographie langagière, la conscience plurilingue et la construction identitaire dans le contexte libanais. Elle a pour objet l'enseignement du français au cycle secondaire public au Liban, et pour visée la mise en place d'une nouvelle approche méthodologique à travers une expérimentation concrète des biographies langagières des lycéens. Notre enjeu est de montrer que la prise en considération de la biographie langagière de l'apprenant favorise la prise de conscience de son plurilingue et la construction de son identité plurilingue.

Nous avons construit notre étude en deux grandes étapes. Nous avons commencé par la construction du cadre contextuel de notre terrain de recherche, la présentation des caractéristiques de notre public et le cadre notionnel relatif à notre outil didactique. Dans un deuxième temps, nous avons mis en exergue les enjeux didactiques de notre approche à travers l'expérimentation de la dimension biographique, nous avons invité les apprenants à s'exprimer sur leur histoire de vie langagière. Ainsi, nous avons construit un corpus diversifié constitué d'entretiens et de questionnaires adressés aux lycéens, aux directeurs de lycées, aux enseignants de français et aux coordinateurs. Nous avons analysé les données recueillies selon divers outils d'investigation fédérés pour la sociolinguistique et la didactique des langues. Notre recherche débouche sur des propositions pour le développement de la dimension biographique qui en articulant les différentes expériences de la vie permet la réussite du processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Mots-clés : Biographie langagière, Conscience plurilingue, Didactique des langues ; Construction identitaire, Contexte libanais, approche socio-didactique.

Abstract

This research revolves around three syntagms: language biography, plurilingual consciousness and identity construction in the Lebanese context. Its subject is the teaching of French in the public secondary cycle in Lebanon and aims to implement a new methodological approach through a concrete experimentation of the linguistic biographies of high school students. Our challenge is to show that taking into consideration the linguistic biography of the learner promotes the awareness of his plurilingualism and the construction of his plurilingual identity. We built our study in two main stages. We started with the construction of the contextual framework of our field of research, the presentation of the characteristics of our audience and the notional framework relating to our didactic tool. In a second step, we highlighted the didactic stakes of our approach through the experimentation of the biographical dimension, we invited learners to express themselves on their language life history. Thus, we have built a diverse corpus consisting of interviews and questionnaires addressed to high school students, high school directors, French teachers, and coordinators. We analyzed the data collected using various investigation tools used for sociolinguistics and language didactics. Our research leads to proposals for the development of the biographical dimension which, by articulating the different life experiences, allows the success of the process of the teaching/learning of foreign languages.

Key-words: Language biography, Plurilingual consciousness, Language didactics, Identity construction, Lebanese context, socio-didactic approach.