



HAL
open science

L'enseignement de la production orale en FLES dans les collèges publics libanais : enjeux institutionnels et propositions didactiques.

Dania Ghaddar

► To cite this version:

Dania Ghaddar. L'enseignement de la production orale en FLES dans les collèges publics libanais : enjeux institutionnels et propositions didactiques.. Linguistique. Université Grenoble Alpes [2020-..], 2022. Français. NNT : 2022GRALL032 . tel-04052480

HAL Id: tel-04052480

<https://theses.hal.science/tel-04052480>

Submitted on 30 Mar 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

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

École doctorale : LLSH- Langues, Littératures et Sciences Humaines

Spécialité : Sciences du langage Spécialité Français langue étrangère

Unité de recherche : Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles

L'enseignement de la production orale en FLES dans les collèges publics libanais : enjeux institutionnels et propositions didactiques.

Teaching oral production in FLES in lebanese public colleges: institutional issues and didactic proposals

Présentée par :

Dania GHADDAR

Direction de thèse :

Laura ABOU HAIDAR
PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes

Directrice de thèse

Rapporteurs :

Marine TOTOZANI
MAITRE DE CONFERENCES HDR, Université de Saint-Etienne Jean Monnet
Mohamed EMBARKI
PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Franche-Comté

Thèse soutenue publiquement le **15 décembre 2022**, devant le jury composé de :

Laura ABOU HAIDAR PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes	Directrice de thèse
Marine TOTOZANI MAITRE DE CONFERENCES HDR, Université de Saint-Etienne Jean Monnet	Rapporteuse
Mohamed EMBARKI PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Franche-Comté	Rapporteur
Catherine MULLER MAITRE DE CONFERENCES HDR, Université Grenoble Alpes	Présidente
Randa NABOULSI PROFESSEUR, Université libanaise	Examinatrice
Comlan FANTAGNON MAITRE DE CONFERENCE, Université Grenobles Alpes	Examinateur



Dédicace

Je dédie ce travail

*A Youssef, mon amour et mon mari, mon inspirateur, mon formateur, support inconditionnel
de ma vie...*

A mes exceptionnels enfants, Mohammad, Bilal et Christelle

*Particulièrement à feu mon père qui m'a dotée d'une éducation digne, son amour a fait de
moi ce que je suis aujourd'hui*

A ma mère qui continue de tout sacrifier pour moi

A mes frères pour leur amour et leur soutien.

Remerciements

Ma gratitude et ma vive reconnaissance vont tout d'abord à ma directrice de thèse, madame la professeure Mme Laura ABOU HAIDAR qui a accepté de diriger cette thèse et m'a soutenue tout au long de mon travail.

Sa disponibilité permanente, son encadrement d'une grande qualité, son professionnalisme, et sa confiance m'ont poussée à me surpasser. Ses lectures et relectures toujours méticuleuses, son regard critique et ses remarques toujours pertinentes et constructives ont été précieux pour la structuration de ce travail et pour l'amélioration de la qualité de ses différentes versions. Qu'elle soit aussi remerciée pour sa gentillesse, et surtout pour sa passion pour la recherche qu'elle m'a transmise et pour les précieux conseils pleins de bon sens et d'encouragements qu'elle n'a cessé de me prodiguer. J'ai beaucoup appris à ses côtés et je lui adresse ma profonde gratitude pour tout cela. Cette thèse lui doit beaucoup.

Que soit ici remerciée la directrice du centre des langues Madame Camille LEGAL à l'Institut Français à Beyrouth qui a, de près ou de loin contribué, en termes d'inspiration ou d'encouragements, à l'accomplissement de ce travail.

Table des matières

<i>Dédicace</i>	I
<i>Remerciements</i>	II
Table des matières.....	III
Liste des figures	IX
Liste des graphiques.....	X
Liste des tableaux.....	XI
Liste des annexes.....	XII
INTRODUCTION GENERALE	1
PARTIE I :	11
ENJEUX INSTITUTIONNELS ET DEFIS DU SYSTEME EDUCATIF LIBANAIS	11
INTRODUCTION.....	12
CHAPITRE 1	14
PAYSAGE SOCIOLINGUISTIQUE DU LIBAN	14
1.1 L'ARABE LANGUE OFFICIELLE	14
1.1.1. La langue du Parlement.....	15
1.1.2 Les langues des tribunaux	15
1.1.3 L'administration publique.....	16
1.1.4 Classique ou dialectal : une diversité de fonctions	17
1.2 L'ARMENIEN LANGUE SURVIVANTE AU LIBAN.....	18
1.3 LE FRANÇAIS LANGUE HISTORIQUE.....	19
1.3.1 Le français au Liban : langue de culture et de communication.....	20
1.3.2 Le français au Liban : langue de travail	22
1.3.3 Le français au Liban, langue d'usage familial	22
1.3.4 L'environnement francophone des Libanais.....	23
1.4 L'ANGLAIS, LANGUE DESIREE OU LANGUE D'EMPLOYABILITE	26
CHAPITRE 2	29
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU LIBAN.....	29
2.1 LE FRANÇAIS AU LIBAN : HETEROGENEITE DES STATUTS ?	33
2.2 L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES SECTEURS PUBLIC ET PRIVE. 36	
2.2.1 Etablissements scolaires publics : secteur sinistré	38
2.2.2 Etablissements scolaires semi-privés subventionnés	39
2.2.3 Etablissements privés nationaux et internationaux	41
a. Etablissements conventionnés et homologués	41

b. Ecoles confessionnelles chrétiennes.....	42
c. Développement des écoles confessionnelles musulmanes.....	42
2.2.4 Le français entre l'école privée et l'école publique	45
2.3 QUELLE PLACE POUR LES MANUELS DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS AU LIBAN ?.....	47
2.3.1 Les manuels scolaires dans le privé : liberté de choix	48
2.3.2 Les manuels scolaires de français dans le secteur public : facteur de réussite ou d'échec ?.....	48
2.3.2.1 Quels discours culturels des manuels de français au Liban ?.....	52
2.3.2.2 Manuels scolaires et controverses.....	58
CHAPITRE 3	60
LE CORPS ENSEIGNANT AU LIBAN, HETEROGENEITE DE PROFILS ET DE PARCOURS.....	60
3.1 FORMATION INITIALE ET RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS AFFECTES DANS LES ETABLISSEMENTS PUBLICS.....	60
3.2 LA FORMATION CONTINUE AU LIBAN	63
3.2.1 Dispositifs de formation continue des enseignants du secteur public.....	64
a. Le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP) .	64
b. La Direction de l'Orientation Primaire et Secondaire (DOPS).....	66
c. L'Inspection Pédagogique (IP).....	66
d. L'Institut français au Liban	67
3.2.2 Difficultés et dysfonctionnement de la formation continue	67
3.2.3 Formation continue du secteur privé.....	71
CONCLUSION	72
CHAPITRE 4	73
LE FRANÇAIS AU LIBAN : QUELLES APPROCHES DIDACTIQUES ?.....	73
4.1 APERÇU GENERAL DES COURANTS METHODOLOGIQUES	73
4.2 QUELLE METHODOLOGIE DANS L'ENSEIGNEMENT DE FRANÇAIS AU LIBAN AVANT LA REFORME DE 1994 ?.....	78
4.3 NOUVELLES APPROCHES METHODOLOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES ETRANGERES.....	80
4.3.1 L'Approche Par Compétence (APC) : une approche complexe	81
4.3.1.1 La réforme par compétences dans l'enseignement du français au Liban : quels changements ?	83
a. Changement par rapport à la structure générale de l'enseignement	85
b. Changement par rapport au rôle du professeur	87
c. Changement par rapport à l'enseignement des langues	88

4.3.1.2 La réalité est tout autre	91
4.3.2 La pédagogie de l'intégration.....	94
4.3.2.1 La conception des apprentissages dans la pédagogie de l'intégration	95
4.3.2.2 Pédagogie de l'intégration au Liban	96
4.3.3 L'approche actionnelle	98
4.3.3.1 Le nouvel outil : le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) quelles nouveautés ?	99
4.3.3.2 La production orale selon le CECRL	102
4.3.3.3 L'autoévaluation selon le CECRL.....	103
4.3.3.4 L'approche actionnelle une continuité de l'approche communicative ou une interruption ?.....	104
CONCLUSION	106
PARTIE II :	106
L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION .	106
INTRODUCTION.....	107
CHAPITRE 5	110
L'ORAL DANS L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE.....	110
5.1 FONCTIONS D'UNE LANGUE	110
5.2 ACQUISITION D'UNE LANGUE ETRANGERE DANS UN MILIEU SCOLAIRE	111
5.3 L'ORAL VECTEUR DE REUSSITE DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE	113
CHAPITRE 6	116
LES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE ET LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	116
6.1 MODELE DE LA TRANSMISSION.....	116
6.2 MODELE BEHAVIORISTE.....	117
6.2.1 Fondements théoriques du modèle Behavioriste.....	117
6.3 MODELE CONSTRUCTIVISTE.....	119
6.3.1 Fondements théoriques du modèle constructiviste.....	119
6.3.2 Répartition des rôles dans le modèle constructiviste	120
6.3.3 Apports et limites du modèle constructiviste	120
6.4 MODELE SOCIOCONSTRUCTIVISTE.....	121
6.4.1 Fondements théoriques du modèle socioconstructiviste	121
6.4.2 Répartition des rôles dans le modèle socioconstructiviste	122
6.5 DIDACTIQUE COGNITIVE ET NEUROSCIENCES.....	123
6.5.1 Cerveau et apprentissage	124
6.5.2 Types de mémoires.....	125

CHAPITRE 7	128
DIFFICULTES SPECIFIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL.....	128
7.1 LA PREDOMINANCE DE L'ECRIT	128
7.2 LA FACE ET L'ANXIETE LANGAGIERE	130
7.3 L'ORAL : DIFFICILE A OBSERVER ET A EVALUER.....	131
7.4 PEU DE MATERIEL PEDAGOGIQUE.....	132
7.5 GESTION DE LA PLURALITE DES APPRENANTS.....	134
CHAPITRE 8	136
COMMENT ENSEIGNER L'ORAL ?.....	136
8.1 LA COMPREHENSION, LA PRODUCTION ET L'INTERACTION ORALES : DES ENTITES COMPLEMENTAIRES	136
8.2 LA COMPREHENSION ORALE	137
8.2.1 Le fonctionnement du processus de compréhension orale.....	138
8.2.2 Objectifs de la compréhension de l'oral.....	139
8.2.3 Les modèles de compréhension orale en langue étrangère	140
a. Modèle de Nagle et Sanders	140
b. Modèle de Lhote	141
c. Approche naturelle.....	143
d. Approche centrée sur la compréhension.....	144
CHAPITRE 9	146
LA PRODUCTION ORALE	146
9.1 EXPRESSION OU PRODUCTION.....	146
9.2 INTERACTION.....	147
9.3 COMPETENCE DE COMMUNICATION ORALE	150
9.3.1 La compétence à communiquer selon le CECRL	154
9.3.1.1 La compétence linguistique	154
9.3.1.2 La compétence sociolinguistique.....	155
9.3.1.3 La compétence pragmatique	155
9.4 LA DIDACTIQUE DE L'ORAL.....	156
9.5 LES ACTIVITES COMMUNICATIVES	160
CHAPITRE 10	163
LES DOCUMENTS AUDIOVISUELS EN CLASSE DE LANGUE : UN SUPPORT D'ACTIVITE ORALE.....	163
10.1 L'IMPORTANCE DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS DANS UNE CLASSE DE LANGUE	166
a. Motivation	166
b. Importance des éléments non verbaux	167
c. Authenticité	167

d. Déclencheur de parole	168
10.2 LES VARIETES DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS	169
10.3 L'EXPLOITATION DES DOCUMENTS AUDIO-VISUELS AU SERVICE DE LA PRODUCTION ORALE.....	171
CONCLUSION	174
PARTIE III.....	182
ENQUÊTE ET ANALYSE DES DONNÉES.....	182
CHAPITRE 11	183
METHODOLOGIE D'ENQUETE ET RECUEIL DES DONNEES	183
11.1 UNE RECHERCHE MIXTE APPLIQUEE DANS DES ETABLISSEMENTS PUBLICS AU LIBAN	183
11.1.1 Pourquoi une méthode de recherche mixte ?	183
11.1.2 Déroulement de l'enquête	185
11.1.3 Deux collègues et deux milieux sociaux francophones	187
11.1.4 Profil et parcours professionnel des enseignantes enquêtées	189
11.1.5 Profil des apprenants enquêtés	191
11.2 CORPUS ET OUTILS DE L'ENQUETE	191
11.2.1 Le questionnaire	192
11.2.2 Les entretiens.....	194
11.3 RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET DES HYPOTHESES	195
11.4 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES	196
CONCLUSION	198
CHAPITRE 12	199
PRESENTATION, ANALYSE ET DISCUSSIONS DES RESULTATS.....	199
12.1 LES ENSEIGNANTS ET LES APPRENANTS DANS LES ECOLES PUBLIQUES : POUR UNE TYPOLOGIE DE PROFILS	199
12.1.1 Le français : cachet scolaire	200
12.1.2 Apprenants démunis ou apprenants passifs.....	205
12.1.3 Tel parcours, telle compétence, quel enseignement ?	211
12.2 RAPPORT ENTRE L'ORAL ET L'ECRIT : UNE APPROCHE TRADITIONNELLE	214
12.2.1 L'écrit prédomine	214
12.2.2 Priorité de l'examen officiel écrit.....	215
12.3 TEL MANUEL, TEL ENSEIGNEMENT, TEL APPRENANT ?	219
12.3.1 Support traditionnel.....	219
12.3.2 Quelle place pour les activités communicatives orales dans le manuel ?	221
12.3.3 Thématiques décontextualisées ou incapacité à introduire l'imaginaire ?	224

12.3.4 Manque de matériel.....	226
12.3.5 Des documents authentiques : quel intérêt ?	228
12.4 PRATIQUES D’ENSEIGNEMENT ANCREES DANS LE TRADITIONNEL	232
12.4.1 Conception particulière de l’oral.....	232
12.4.2 Développement des compétences orales ou transmission /réception ?.....	236
12.5 FORMATION DES ENSEIGNANTS : QUELLES CONTRAINTES ?	237
12.6 DISCUSSION DES RESULTATS	242
CHAPITRE 13	246
PROPOSITION DE REMEDIATION : CONCEPTION D’UN MODULE DE FORMATION	246
13.1 PRESENTATION DE LA FORMATION	248
13.1.1 Première séance : concordance entre le CECRL et le curriculum libanais ...	250
13.1.2 Deuxième séance : un comportement d’écoute favorisant l’activité langagière orale.....	251
13.1.3 Troisième séance : faire avec les enseignants	254
13.1.4 Séance TICE.....	255
13.2 ANALYSE DES FICHES D’EVALUATION DE LA FORMATION : PRESENTATION DES RESULTATS.....	255
13.2.1 Formation sur mesure.....	256
13.2.2 <i>Tout a changé</i>	257
13.2.2.1 Changement au niveau des représentations	257
13.2.2.2 Changement au niveau des pratiques professionnelles.....	259
13.2.3 <i>Une charge de travail supplémentaire</i>	261
13.2.4 Quel suivi après la formation ?	262
CONCLUSION GENERALE.....	265
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET SITOGRAPHIQUES	264
A - REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	265
B-REFERENCES SITOGRAPHIQUES	278
INDEX DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS	280
ANNEXES	282
Résumé.....	398
Abstract	399

Liste des figures

Figure 1 : Carte du Liban (Ministère des Affaires étrangères du Liban)	12
Figure 2 : Distribution des apprenants selon le choix de la première langue étrangère d'apprentissage.....	27
Figure 3 : Les établissements homologués au Moyen-Orient (Source : rapport d'activités 2020-2021 de l'AEFE, p. 87).....	31
Figure 4 : Nombre d'heures accordées à l'enseignement de français dans les cycles primaire et moyen de L'Enseignement Général	35
Figure 5 : Comparaison entre les deux secteurs : public et privé (El Amine, 2014).....	40
Figure 6 : Table des matières du manuel de la septième année de base	50
Figure 7 : Sommaire du dossier 7 du manuel de français de la septième année de base.	51
Figure 8 : Répartition des classes de l'Enseignement Général	86
Figure 9 : Répartition de l'apprentissage de la langue française entre les activités langagières aux cycles primaire et complémentaire. (Curriculum officiel 1997)	89
Figure 10 : La communication orale au cycle complémentaire (curriculum 1997).....	90
Figure 11 : Phases de l'unité didactique. (Source : Lemeunier 2006)	103
Figure 12 : Les divisions administratives au Liban.....	188
Figure 13 : Fiche externe de la formation	249

Liste des graphiques

Graphique 1 : « Quelles sont les langues que vous parlez à la maison ? ».....	200
Graphique 2 : « Quelle(s) langue(s) parlez – vous avec les amis ? ».....	201
Graphique 3: « Vous parlez le français ? ».....	202
Graphique 4 : « Où vous communiquez en français ? ».....	202
Graphique 5 : « Avec qui vous parlez le français ? ».....	202
Graphique 6 : « L’usage et la présence de français dans les loisirs ».....	203
Graphique 7 : Comment vous trouvez votre programme de français ?.....	207
Graphique 8 : « Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la prise de parole pendant le cours ».....	208
Graphique 9 : « Pendant le cours de français, écrivez plus que vous ne parlez ? ».....	215
Graphique 10 : « Quels sont les supports pédagogiques utilisés pendant le cours de français ? »	220
Graphique 11 : « Les exercices proposés pour pratiquer l’oral ».....	221
Graphique 12 : « Quelles sont les activités que vous préférez lors du cours de français ? »	229
Graphique 13 : « L'utilisation des vidéos améliore mon niveau linguistique ».....	230

Liste des tableaux

Tableau 1 : Répartition des élèves en 2005-2006 dans les écoles libanaises	37
Tableau 2 : Répartition des établissements scolaires en 2005-2006	37
Tableau 3: Répartition des écoles publiques en 2005-2006	38
Tableau 4: Pourcentage des enseignants non qualifiés des différentes disciplines du primaire des trois secteurs.....	61
Tableau 5 : La parole dans son usage décrite par Weber (Ibid : 262).....	159
Tableau 6 : Répartition annuelle et hebdomadaire des périodes de français	186
Tableau 7 : Profil des enseignantes enquêtées	190
Tableau 8 : Constitution du corpus	192
Tableau 9 : Un exemple de la répartition du sommaire général relatif au dossier	222

Liste des annexes

Annexe 1 : Répartition de l'apprentissage de la langue française entre les compétences aux cycles primaires et au cycle moyen. (Curriculum officiel 1997).....	283
Annexe 2 : Questionnaire collégiens.....	286
Annexe 3 : Entretien semi-dirigé_Enseignants.....	290
Annexe 4 : Retranscriptions des entretiens.....	292
Annexe 5 : Fiche interne : Première séance.....	355
Annexe 6 : Diaporama CECRL.....	359
Annexe 7 : Fiche interne : Deuxième séance.....	368
Annexe 8 : Fiche de conscientisation.....	376
Annexe 9 : Fiche interne : Troisième séance.....	377
Annexe 10 : Fiche des groupes -1- et -2-.....	380
Annexe 11 : Bilan de formation.....	389
Annexe 12 : Fiches d'évaluation de la formation.....	391

INTRODUCTION GENERALE

1. POURQUOI UNE THESE SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL AU LIBAN ?

La complexité des processus d'enseignement et d'apprentissage est une évidence pour beaucoup d'acteurs des systèmes d'éducation et de formation. Pour Lhéréte, l'école est l'une des plus belles institutions que l'humanité ait inventées ; mais, l'auteure ajoute d'emblée que, tout en faisant l'objet de tous les espoirs et de toutes les exigences, elle « fait, plus qu'hier, l'objet d'injonctions contradictoires » (Lhéréte, 2016 : 27). Ainsi, vu depuis notre terrain de pratique professionnelle et de recherche, le Liban, le métier des enseignants devient-il de plus en plus complexe, pour de multiples raisons, parmi lesquelles on peut citer les changements dans les mentalités ou le développement effréné des libertés individuelles, mais aussi la course de compétitivité à laquelle se livrent les établissements scolaires de nos jours où règnent l'empilement des connaissances et l'inflation des programmes qui riment, le plus souvent, avec l'ignorance et le dégoût de l'école. Ainsi s'agit-il d'un métier qui requiert des aptitudes multiples, voire complexes et multivariées, qui ne se limitent pas à de simples transferts des connaissances, et qui nécessitent des adaptations constantes, comme c'est le cas par exemple pour ce qui concerne le bon usage des Nouvelles Technologies de l'Information et de Communication (NTIC).

Le défi ou plutôt le dilemme, qui préoccupe l'ensemble des acteurs pédagogiques à cette époque « spectaculaire en termes d'évolution technologique et numérique où les connaissances les plus extraordinaires sont à la portée d'un clic » (Toscani, 2014 : 11) est le suivant : « comment conduire un enseignement profitable à tous les élèves, mais particulièrement bénéfique aux plus faibles d'entre eux ? » (Cité par Toupiol, 2011 : 51).

Confrontée à ces nouveaux changements et à ces nouveaux besoins, l'école de nos jours est appelée à passer du modèle transmissif des connaissances « à une perspective tenant compte le développement global de l'élève considéré comme l'acteur principal de son savoir » (Springer, 2004 : 1). Il n'est pas à nier que nos apprenants, au sein de ce monde, n'apprennent plus comme avant. Ils sont désormais des êtres polyvalents aux « capacités d'apprentissages multiples » (Hourst, 2014). Ainsi, Giordan & Saltet s'entendent sur le fait qu'« avec le développement des nouveaux médias, et du fait de l'usage quotidien d'Internet, apprendre à maîtriser l'information devient un formidable enjeu » (Giordan & Saltet, 2011 : 53). D'où l'urgence d'un changement de regard en profondeur sur l'apprenant.

1.1 UN CHOIX CONTEXTUEL

Face à ce changement qui règne à l'échelle internationale, qu'en est-il du Liban, pays où l'éducation a toujours été une priorité comme le formule le Plan de restructuration du système éducatif libanais du Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (désormais CRDP). Celui-ci mentionne en effet que « l'éducation est une priorité nationale, un impératif social, une entreprise collective globale, novatrice et diversifiée que l'État prend à sa charge dans le cadre d'un plan de développement économique et social » (Cité dans PASEC Liban, 2012 : 7).

Quand on s'intéresse aux systèmes éducatifs, les langues constituent un centre d'intérêt incontournable : en effet pour Springer, elles se trouvent « au cœur même des nouveaux défis » (Springer, 2004 : 1). Coste va même plus loin : pour lui, les langues sont « au cœur de l'éducation : l'éducation et pas seulement l'enseignement des langues comme matières scolaires, mais aussi l'enseignement et l'apprentissage par les langues » (Coste, 2013 : 8). Elles constituent donc une composante fondamentale du projet éducatif.

D'après l'ex-ministre de l'Education nationale au Liban, Bou Saab, la langue française est au cœur de l'éducation au Liban : « vu l'importance que revêt l'enseignement des langues, notamment celui de la langue française dans le système éducatif libanais, pionnier en matière de plurilinguisme, le ministère a jugé bon de s'enquérir de l'efficacité du système éducatif national auprès du public concerné » (Bou Saab, 2016 : 2). Ainsi la qualité de l'enseignement du français a-t-elle été une préoccupation permanente pour le Liban moderne. Le français y possède un statut particulier : c'est une langue enseignée, mais aussi une langue d'enseignement des autres disciplines scientifiques et d'éveil.

Il convient de préciser ici que le Liban – notre contexte d'étude – est un pays francophone d'éducation. Le système éducatif libanais est considéré comme étant structurellement bilingue (au moins deux disciplines non linguistiques sont enseignées dans une langue étrangère : le français ou l'anglais). Le français est l'une des langues étrangères enseignées dès la première année de la scolarisation, et ce quel que soit le réseau scolaire considéré, public ou privé. Il est de plus communément admis que le français jouit d'une place importante au Liban grâce à son implantation ancienne dans le pays, et à des relations historiques très fortes qui remontent à plusieurs siècles : en effet le français est habituellement associé à la chrétienté et au statut de puissance mandataire de la France qui a exercé son influence sur le pays entre 1920 et 1943. Le français est aussi une langue de scolarisation : il fait d'une part partie des matières proposées dans les programmes scolaires et, d'autre part il est vecteur d'enseignement des matières scientifiques parce que les dispositions officielles concernant les programmes d'enseignement évoquent non seulement l'enseignement d'une langue étrangère mais en

langue étrangère. Ajoutons que depuis quelques années, la question de la réussite scolaire en matière de langues vivantes, et notamment en français, connaît une importance majeure au Liban. En effet, la majorité des lycéens francophones posent leur candidature dans les universités françaises qui exigent l'obtention d'un diplôme certifiant le niveau de langue à savoir le DELF ou le TCF. Pour toutes ces raisons, « l'école doit aujourd'hui s'ouvrir à la pluralité linguistique et culturelle, pour des enjeux globaux touchant à l'avenir des individus et de nos sociétés » (Coste, 2011 : 32). De ce fait, la didactique des langues (désormais DDL) qui joue un rôle crucial dans « le développement de ses dimensions linguistique, psychologique et pédagogique » devra toujours s'interroger sur ces aspects « psychologiques (l'acquisition de la langue), linguistiques (la langue à apprendre) et pédagogiques (les stratégies d'enseignement) pour pouvoir affronter les nouveaux défis » (Germain, 2010 : 21).

Il va sans dire qu'enseigner une langue seconde ou étrangère signifie la nécessité de développer, chez l'apprenant, l'habileté à communiquer. Toutefois, cet enseignement doit être bien pensé, conçu et mis en œuvre, en particulier afin que les apprenants soient en mesure de communiquer dans la langue étrangère. Or la production orale est le point faible de l'enseignement au Liban (comme dans beaucoup de systèmes éducatifs), et cette compétence peut être ressentie par l'enseignant comme l'aspect le plus difficile de sa tâche. Il est utile de souligner que l'oral n'a pas toujours fait partie intégrante de l'enseignement des langues (arabe et français) au Liban et que la prise de parole des élèves n'a pas toujours été souhaitée dans les classes de la part des enseignants : l'écrit continue à avoir une place prédominante dans notre système éducatif. Malgré l'insistance des nouveaux programmes sur la pratique de l'oral en classe de langue, il est admis que l'écrit reste prépondérant dans les tâches d'aboutissement de séquences, dans les évaluations mais aussi pendant les examens de fin de cursus scolaires (Brevet, Baccalauréat) où seules deux compétences (compréhension et expression écrites) sont évaluées.

En fait, le curriculum libanais vise deux objectifs pour la construction des compétences de l'oral : la compréhension et l'expression orales. À l'écoute, l'élève à la fin du collège devrait être capable de comprendre de courts textes enregistrés. De même, en expression orale, il devrait être capable de saisir toutes les occasions qui lui sont offertes pour exprimer ses idées et sentiments, individuellement ou en interaction. Mais force est de constater que l'élève de Brevet des écoles publiques libanaises est loin d'avoir ce profil. En effet, quand on lui pose une simple question, il est incapable de répondre, soit parce qu'il ne comprend pas ce qui lui a été dit, soit parce qu'il n'arrive pas à formuler la réponse en français. La situation devient encore plus problématique pour lui lorsqu'il s'agit de réagir aux idées énoncées par d'autres ou d'exprimer les siennes. Cette situation est due au fait d'une exploitation insuffisante de

l'oral dans l'enseignement de la langue française. En outre, les nouveaux programmes qui demandent de faire l'oral proposent peu de solutions concrètes et de supports à destination des enseignants. On peut donc émettre l'hypothèse que l'absence de séances consacrées à l'oral dans les cours de français est due au manque de supports dans les manuels scolaires nationaux. De plus, dans ces manuels, c'est la partie linguistique qui est dominante ; la preuve en est la présence d'un manuel de grammaire et d'un livret d'exercices pour chaque classe, ainsi qu'un autre manuel pour les activités langagières orales et écrites. Ajoutons à tout ceci que la langue française est très peu utilisée par les élèves des écoles publiques en famille, avec les amis et les relations. L'apprentissage de la langue française n'implique pas forcément le recours à cette langue dans la vie de tous les jours. La langue de communication familiale reste incontestablement l'arabe dans sa forme dialectale.

Bref, l'enseignement de l'écrit et de la grammaire, l'insuffisance des documents pédagogiques, la situation sociolinguistique du pays ou le manque de bain linguistique sont loin de favoriser l'expression orale en langue française chez les élèves des établissements publics libanais.

Dans l'ensemble, les initiatives prises ces dernières années pour rehausser l'enseignement du français, notamment par l'Institut français du Liban (IFL) (Projet CELF¹) et dans le cadre du projet Initiative Francophone pour la formation à Distance des Maîtres 2 (IFADEM)² répondent à des difficultés importantes mais elles n'ont pas été suffisamment développées pour renforcer efficacement l'enseignement de la production orale. Rares sont les travaux de type recherche-action ciblant l'enseignement et l'apprentissage de la production orale dans les écoles publiques libanaises. Ainsi, c'est à cette lacune que nous nous proposons d'apporter des éléments de réponse dans le présent travail. D'où l'importance de cette recherche-action contextualisée qui vise à améliorer les pratiques des enseignants de français afin d'optimiser l'enseignement de la production orale dans les écoles publiques libanaises.

1.2 D'UN CHOIX PERSONNEL A UN CHOIX PROFESSIONNEL

Une grande part de la motivation de certains doctorants à s'engager dans l'aventure d'une thèse trouve sa source dans des expériences personnelles, et ma propre recherche doctorale ne déroge pas à cette règle. Castellotti, issue d'une famille d'immigrés italiens en France, présente son histoire « de pluralité, de diversité » langagières. La dimension personnelle, voire intime, est importante pour l'auteure : « les recherches menées en sciences du langage ne peuvent pas

¹ Créé en 2011, le label CELF, Certification des Enseignants en Langue Française, est proposé par l'Institut français du Liban aux écoles libanaises francophones du secteur privé qui souhaitent s'engager dans une démarche de qualité.

² L'Initiative Francophone pour la Formation A Distance des Maîtres (IFADEM) participe aux efforts internationaux pour assurer une éducation de base équitable, inclusive et de qualité pour tous. L'Organisation Internationale de la Francophonie et l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) se sont fixés pour objectif, à travers IFADEM, d'améliorer les compétences des instituteurs en poste dans l'enseignement du et en français.

être complètement impersonnelles, car nous ne nous retrouvons pas par hasard dans ce domaine et nous en faisons nécessairement partie, d'autant plus que nos recherches sont inévitablement écrites avec nos mots, avec le sens que nous leur donnons » (Castellotti, 2017 : 15).

L'intérêt que je porte à la production orale n'est pas nouveau et tient son origine dans mon parcours personnel et professionnel et dans mon rapport avec la langue française. Il provient en réalité de ma première expérience vécue quand j'étais encore élève en classe de 6^{ème}, j'étais dans l'une des meilleures écoles privées de Beyrouth et j'étais toujours parmi les premières, avec de très bonnes notes en français. Un jour, nous recevons la visite d'un cousin et de son épouse française. Ma mère, fière de sa fille qui parle le français *comme les oiseaux*, m'a présentée à cette jeune femme française qui a commencé à me parler en français. Je comprenais à peine ce qu'elle disait et je ne savais pas répondre ; tout ce que j'ai réussi à lui dire, c'était ce qu'on m'avait appris à l'école : « je m'appelle... », « Je suis en classe ... », « j'apprends les sciences et les maths ». J'étais déçue, ma mère aussi, et je ne savais pas pourquoi je n'arrivais pas à communiquer avec cette Française, alors que mon premier contact avec le français s'est fait dès le début de ma scolarisation, c'est-à-dire dès la maternelle. A ce moment-là, j'ai pris conscience que les acquis en français à l'école ne permettaient pas de communiquer dans cette langue. En effet, pendant toute ma scolarité, en dehors des séances de lecture ou de poésie, je ne trouvais pas l'occasion de parler en français. Malgré cette déception, j'ai tenu bon et je savais déjà à l'époque que je souhaitais devenir enseignante de français. Suite à l'obtention d'un diplôme d'enseignement de la langue française à l'Ecole Normale, j'ai commencé à enseigner la langue française dans les collèges publics en 1995. Cette pratique professionnelle d'enseignante du primaire dans une école publique m'a amenée à m'interroger sur l'apprentissage/enseignement de l'oral du français, langue non maternelle : dès les premières séances que j'ai eu à assurer en tant qu'enseignante. En effet, j'étais interpellée par l'incapacité de mes apprenants à s'exprimer oralement en français malgré le contact avec cette langue dès les classes maternelles. Mes élèves appartenaient le plus souvent à des groupes socioculturels où les pratiques langagières sont très éloignées de celles attendues à l'école. Cette question relative aux obstacles rencontrés par mes élèves dans le cadre des activités de production orale me tourmentait et je me suis toujours interrogée sur la manière d'apporter un peu d'authenticité francophone en classe de langue, notamment pour aider les élèves afin qu'ils puissent se projeter dans des activités de communication hors de leur classe. Deux ans plus tard, et suite à une convention avec le ministère de l'éducation, l'IFL a demandé aux formateurs du CRDP, dont je faisais partie, de réaliser un test de positionnement. Suite à ce test, il nous a été demandé de suivre une formation pour pouvoir passer l'examen Diplôme

Approfondi de Langue Française (DALF) niveau C1. Lors de cette formation, j'ai découvert un autre monde : j'étais en contact avec l'actualité française, avec des films français qui traitaient des sujets contemporains, de situations de la vie quotidienne française. Tout ceci dans un nouveau contexte dont j'ignorais tout auparavant, et des activités de formation telles que des jeux de rôles, des débats autour de sujets qui nous intéressaient à partir d'un support audiovisuel. C'est seulement là que j'ai compris pourquoi je ne suis pas arrivée jadis à communiquer en langue française : en premier lieu, car à l'école, j'apprenais des formules toutes faites hors contexte, en deuxième lieu, car je n'étais jamais mise dans des situations d'interaction et finalement car tout le « sérieux » associé à l'apprentissage de la langue dans mon école restait ancré dans la tradition de la grammaire et la compréhension de l'écrit. Durant cette formation, j'ai également découvert des approches valorisant l'éveil sociolinguistique dans les démarches pédagogiques : j'ai pris conscience en tant qu'enseignante des stéréotypes qui conditionnent l'enseignement et l'apprentissage, notamment à travers l'utilisation de supports vidéo. Je remarquais aussi que, quand j'étais amenée à comparer deux cultures et que je commençais à parler de ma propre expérience et de mon vécu, ma parole se débloquent. Support très riche, tant au niveau culturel que linguistique, la vidéo permettait d'établir parfaitement ce lien entre la langue et la culture. Elle m'a donné l'occasion non seulement d'observer l'usage du français dans des situations réelles de communication, mais aussi de me familiariser avec les valeurs culturelles de la société française. Toutes ces étapes m'ont amenée à faire un retour réflexif sur la façon dont on m'a appris le français et sur mon propre enseignement des langues aux élèves. Toute cette hésitation à franchir le pas de l'oral et d'un pari franc sur la vidéo comme appui inconditionnel pour son enseignement-apprentissage m'a conduit à mener une réflexion sur mes propres pratiques en matière de transmission de savoir-faire oraux et communicatifs ; c'est ainsi que j'ai décidé d'exploiter la vidéo comme support déclencheur dans mes séances d'oral pour débloquent la parole des apprenants et favoriser un sentiment de sécurité linguistique. J'ai adopté la Perspective Actionnelle (PA) qui traite de façon simultanée le linguistique, le pragmatique et le sociolinguistique, les outils de la langue étaient toujours présents mais ils étaient au service du communicatif.

En outre, cette thèse de doctorat s'inscrit aussi dans le prolongement et l'approfondissement des réflexions amorcées depuis mes travaux en Master de DDL, dans lesquelles je m'étais intéressée aux séances ciblant l'oral que j'avais animées avec mes élèves en adoptant la perspective actionnelle dans une classe primaire d'une école publique où j'enseignais au Liban. Les résultats étaient une surprise : les élèves les plus faibles arrivaient à la fin de l'année scolaire à parler et à communiquer, car l'approche pédagogique adoptée a pu développer un sentiment de sécurité linguistique chez eux, ce qui leur a permis de casser la barrière existante

avec le français. Les élèves étaient motivés, certains ont parlé en français pour la première fois, ce qui était véritablement un exploit dans le contexte scolaire dans lequel j'intervenais. Dès lors, les élèves réclamaient toujours ce genre de séances et attendaient avec impatience les cours consacrés à l'oral. Ces séances se sont bien déroulées, j'ai pu constater que le support vidéo a permis d'atteindre les objectifs fixés par les programmes, à savoir travailler les diverses activités langagières que sont la compréhension de l'oral et la production orale. En définitive, l'amélioration du niveau de l'ensemble de la classe était indéniable. Bien entendu, mes élèves ne se sont pas transformés comme par magie en êtres bilingues, et tel n'était pas le but de ce dispositif pédagogique. Il demeurait encore pour eux bien des zones d'ombre, en revanche ce qui me paraissait très important à prendre en compte, ce sont les changements dans leur attitude en classe lorsque l'on travaillait les compétences liées à l'oral. En effet, ils devenaient plus confiants, ils savaient qu'ils ne comprenaient pas tout, mais ils savaient aussi qu'il faut toujours être en attente, prêt à deviner ce qui peut se dire en fonction de ce qu'on connaît déjà, de ce qui entoure cet inconnu qui leur faisait si peur auparavant.

1. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

Au regard de ces constats, et dans le cadre d'une thèse en Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde (FLES), nous avons décidé de centrer cette étude sur l'enseignement et l'apprentissage de l'oral dans les écoles publiques au Liban. C'est ainsi que notre problématique a vu le jour.

Compte tenu des contraintes et des spécificités contextuelles dans les écoles publiques libanaises, quels seraient les fondements d'une didactique de l'oral adaptée, en vue d'optimiser les compétences des collégiens en production orale ?

Pour répondre à la problématique générale, nous nous focalisons sur deux questions de recherche qui constitueront le fil conducteur de notre analyse :

Question 1 : Pourquoi la production orale constitue-t-elle un obstacle chez la plupart des élèves des collèges publics libanais ?

Question 2 : Comment rendre l'enseignement/apprentissage de la production orale plus efficace afin d'optimiser les compétences des collégiens en production orale en français ?

Des questions qui, je l'espère, trouveront des réponses dans ce travail qui répond d'une part à un intérêt personnel et professionnel et se veut d'autre part, une modeste contribution pour un enseignement-apprentissage plus efficace du français au Liban. J'espère également que ce travail permettra d'identifier des pistes solides pour la formation initiale et continue des enseignants et futurs enseignants de français dans les établissements publics libanais.

Afin de répondre à la problématique de cette recherche doctorale, nous allons mener une approche empirique centrée sur les pratiques pédagogiques dans les classes de français. Ainsi, la déclinaison de cette problématique en hypothèses opérationnelles nous permettrait de confirmer ces dernières ou de les infirmer. Selon Cislaru et al., une hypothèse « représente la réponse anticipée que donne le chercheur à la problématique formulée » (Cislaru & al., 2017 : 47). Compte tenu de ces éléments, nous avons émis trois hypothèses pour tenter d'apporter des éléments de réponse à notre problématique.

- a. L'échec des élèves des écoles publiques libanaises à communiquer à l'oral en français est dû à un déséquilibre entre les activités langagières enseignées : l'écrit prédomine, l'oral est presque absent.
- b. Malgré l'adoption des manuels de français et des objectifs dont la thématique principale est la didactique communicative et l'ouverture culturelle, les pratiques sont fortement ancrées dans la tradition et, à cet égard, la didactique de l'oral a du mal à s'affranchir au Liban de sa forme conventionnelle (lecture, morale de l'histoire et poèmes).
- c. Le problème principal qui se pose est le manque d'activités consacrées à la production orale dans les manuels et l'absence de supports audiovisuels à exploiter en classe pour favoriser la prise de parole.

2. PRESENTATION DES PARTIES ET DES CHAPITRES DE LA THESE

Pour répondre aux interrogations susmentionnées, nous avons divisé notre thèse en trois parties : la première partie exposera le cadre contextuel de notre étude ; la deuxième sera consacrée au cadrage théorique, alors que la dernière partie sera dédiée à la présentation de notre protocole expérimental et à l'analyse des données recueillies.

Dans la première partie, nous présenterons les enjeux institutionnels du système éducatif au Liban et les problèmes auxquels l'enseignement de la langue française dans les établissements publics est confronté. Le premier chapitre sera consacré au paysage sociolinguistique au Liban. Dans un deuxième chapitre, nous nous intéresserons à l'enseignement du français au Liban, dans un troisième chapitre nous abordons les profils des enseignants au Liban et nous évoquerons lors du dernier chapitre les cadres de référence adoptés au Liban.

La deuxième partie de cette étude sera consacrée au cadre théorique. Le premier chapitre nous permettra de faire le point sur les connaissances actuelles dans les domaines de l'enseignement de l'oral en Français Langue Etrangère (FLE). Nous décrirons ensuite, les bénéfices potentiels de cet enseignement et remettrons en question les stéréotypes et les préjugés liés à ce type

d'enseignement. Nous présenterons, dans le deuxième chapitre, les différentes théories d'apprentissage des langues étrangères. Le troisième chapitre s'attachera à définir les difficultés spécifiques de l'enseignement de l'oral. Nous ferons le point dans les trois derniers chapitres sur les connaissances actuelles dans le domaine de l'enseignement de l'oral susceptibles d'aider les enseignants à trouver des solutions pratiques aux problèmes de l'enseignement de l'oral. Ces connaissances sont inspirées des nouvelles approches pédagogiques, innovantes et actives, préconisées dans l'enseignement des langues.

Après avoir posé le cadre contextuel et théorique et de notre réflexion, nous exposerons, dans la troisième partie, la méthodologie que nous avons adoptée pour le recueil et la collecte de nos données. Nous commencerons par une présentation des caractéristiques, ainsi que des différents outils de collectes de données et de la population cible de notre recherche-action. Dans le deuxième chapitre, nous présenterons les résultats que nous avons obtenus suite à notre étude de terrain. Nous les analyserons, les interpréterons et les examinerons à la lumière de notre cadre théorique tout en jetant un regard réflexif sur les pratiques langagières et didactiques des enseignants de français et sur l'effet de ces pratiques sur le rendement des apprenants. Comme notre recherche-action s'inscrit dans une logique d'action et de changement, nous n'allons pas nous contenter de décrire, de comprendre et d'expliquer nos résultats, nous allons faire également des propositions pratiques, dans le troisième chapitre, tout en nous inspirant des nouvelles approches didactiques préconisées dans les didactiques des langues pour apporter quelques éléments de remédiations aux problèmes que nous avons soulevés dans notre recherche-action. Ainsi, nous allons concevoir et animer une formation auprès des enseignantes enquêtées qui visera essentiellement à les conduire à améliorer leurs pratiques pédagogiques dans l'enseignement de l'oral.

Cette recherche devrait donc permettre de favoriser l'enseignement de la production orale dans les collèges publics libanais à partir de la mise en place d'un programme de formation des enseignants permettant d'aider les futurs enseignants et les enseignants en exercice, à acquérir de nouvelles compétences et par la suite combler les lacunes des collégiens en production orale. De plus, elle pourrait constituer une aide pour les concepteurs du CRDP, en vue par exemple de l'insertion de séquences consacrées à l'oral dans les nouveaux manuels. Dans l'idéal et par la suite, nous espérons que cette étude puisse contribuer à la réflexion générale permettant d'intégrer l'oral dans les examens officiels du Brevet et du Baccalauréat libanais.

PARTIE I :

ENJEUX INSTITUTIONNELS ET DEFIS DU

SYSTEME EDUCATIF LIBANAIS

INTRODUCTION

Toute recherche sur l'enseignement /apprentissage des langues doit commencer par une prise en considération du contexte social et culturel. Le contexte est un facteur méthodologique important dans plusieurs domaines ayant des liens de parenté avec la DDL, aussi bien en éducation, en sociologie ou en anthropologie, que dans les sciences du langage.

Etant donné que notre étude porte sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en français au Liban dans les écoles publiques libanaises, qui plus est choisies dans deux régions présentant certaines dissemblances du point de vue socio-culturel et sociolinguistique, la prise en compte d'éléments de diverse nature relatifs au contexte dans lequel se base notre étude est indispensable.

Nous allons donc procéder dans un premier temps à une description analytique du paysage linguistique du Liban. Dans un deuxième temps, nous aborderons les diverses particularités du système éducatif scolaire libanais et ses diverses particularités notamment l'enseignement du français au collège et les manuels scolaires nationaux.

La République Libanaise est située à l'extrémité occidentale de l'Asie (Est de la Méditerranée). Elle est limitée au nord et à l'est par la Syrie, au sud par la Palestine et à l'ouest par la Méditerranée. C'est un petit pays de 10 452 km². Sa longueur est d'environ 250 km sur 70 km de largeur au nord et 40 km au sud.

La carte suivante représente de façon détaillée le Liban actuel :



Figure 1 : Carte du Liban (Ministère des Affaires étrangères du Liban)

Le Liban accueille une population de près de quatre millions de personnes. Il compte plus de ressortissants hors de ses frontières qu'à l'intérieur. La diaspora libanaise est estimée à douze millions de personnes dans le monde. Les villes importantes au Liban sont : Jounieh, Zahlé, Tripoli, Saïda, Tyr, Nabatieh et Baalbek. La capitale Beyrouth compte plus d'un million d'habitants. Il est important de préciser que toute donnée d'ordre démographique sur le Liban reste approximative. Les estimations démographiques ne sont pas tellement précises vu qu'aucun état des lieux n'a été refait après les années 1932, années durant lesquelles le Liban était sous le mandat français. Cela est dû aux conflits d'intérêt d'ordre politique. Ainsi, notre étude aura comme terrain ce pays dans cette recherche doctorale.

CHAPITRE 1

PAYSAGE SOCIOLINGUISTIQUE DU LIBAN

Le Liban ne déroge pas à la règle du plurilinguisme existant dans le monde arabophone. Il est marqué par son hétérogénéité sociolinguistique et socioculturelle. Bien que petit par sa superficie (10'452km²), le Liban est un pays qui « regarde la mer et vit d'échanges. Qui dit échange dit communication. Qui dit communication dit langues au pluriel. Les peuples qui ont habité cette terre ont toujours été plurilingues » (Khorassandjian, 1994 : 439). Quatre langues principales sont en présence dans le paysage sociolinguistique libanais : l'arabe, le français, l'anglais et l'arménien. On les retrouve dans de nombreux titres de presse, dans les médias, la publicité, ou encore la littérature. L'arabe dialectal (le libanais) est la langue principalement parlée dans la vie quotidienne, c'est la langue maternelle d'une majorité de Libanais, et elle coexiste avec une autre variété d'arabe sur laquelle nous reviendrons plus loin. Le français et l'anglais demeurent les deux principales langues étrangères pratiquées dans le pays. Ce qui caractérise leur statut est le fait que toutes les deux occupent quasiment les mêmes fonctions, toutes deux sont utilisées comme langues supports dans l'enseignement, langues de communication scientifique et économique. Selon Leclerc, « presque tous les Libanais parlent l'arabe classique, 45 % le français et 40 % l'anglais » (Leclerc, 2005)³. Les Arméniens ont conservé leur langue d'origine, mais parlent également le français et l'anglais.

1.1 L'ARABE LANGUE OFFICIELLE

La langue officielle du Liban est l'arabe. C'est la constitution libanaise qui le précise dans l'article 11 « l'arabe est la seule langue officielle » (Constitution libanaise, 1943).

Tel se lisait l'article 11 abrogé, qui mentionne également le français : « 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 » (Article 11, 1943).

Néanmoins, cette loi qui figure dans la constitution n'a pas été créée. Il est à signaler que les modifications qu'a subies la constitution (en 1943, en 1947, en 1976 et en 1990 après les accords de Taëf⁴ n'ont pas remis en question le statut de la langue française, tout en affirmant sans ambiguïté la place de la langue arabe. Dans cette perspective, le Préambule de la Constitution est conséquent à cet égard en précisant :

« Le Liban est arabe dans son identité et son appartenance :

a) Le Liban est une Patrie souveraine, libre et indépendante. Patrie définitive pour tous

³ <http://www.ulaval.ca/axl/asia/Liban.htm>, page consultée le 19 novembre 2019.

⁴ Accords qui ont porté à mettre fin à la guerre civile libanaise

ses fils, unitaire dans son territoire, son peuple et ses institutions, à l'intérieur de ses frontières fixées dans cette Constitution et reconnues internationalement.

b) Le Liban est arabe dans son identité et son appartenance. Il est membre fondateur et actif de la Ligue des États arabes et engagé par ses pactes ; de même qu'il est membre fondateur et actif de l'Organisation des Nations-Unies, engagé par ses pactes et par la Déclaration universelle des droits de l'Homme. L'État concrétise ces principes dans tous les champs et domaines sans exception.

c) Le Liban est une république démocratique, parlementaire, fondée sur le respect des libertés publiques et en premier lieu la liberté d'opinion et de conscience, sur la justice sociale et l'égalité dans les droits et obligations entre tous les citoyens sans distinction ni préférence.

d) Le peuple est la source des pouvoirs et le détenteur de la souveraineté qu'il exerce à travers les institutions constitutionnelles ».

(Préambule de la constitution libanaise, 1991)⁵

En d'autres termes, l'Arabe Standard Moderne (*Lugha arabiya fusha*) est rendu officiellement par la loi la seule langue officielle du pays. Mais cela n'impacte pas le statut de la langue française. Suite à l'indépendance, le Liban bilingue est devenu sur le plan juridique un Liban unilingue arabe dans sa Constitution, tout en laissant la porte ouverte pour des prérogatives concernant le français, sur lesquelles on reviendra plus loin.

1.1.1. La langue du Parlement

Les deux langues employées dans les débats parlementaires (à l'oral) sont l'arabe libanais et l'Arabe Standard Moderne (désormais ASM), mais les lois ne sont rédigées qu'en ASM. Signalons que la partie la plus grande des lois et codes libanais est héritée de la période du mandat français lorsque les juristes français ont formulé les lois en français. A partir de 1992, les personnalités publiques de l'État devaient s'exprimer en arabe. Néanmoins, le recours au français ou à l'anglais était possible en dehors du territoire du pays.

1.1.2 Les langues des tribunaux

Les magistrats français à l'ère du mandat (1920-1943) ont été les premiers à mettre en application les lois libanaises dans les tribunaux civils et religieux. Les décisions qu'ils ont prises étaient publiées en français et elles ont constitué une matière importante à laquelle la jurisprudence libanaise recourait et continue encore à les prendre en compte. Les lois votées à cette époque n'ont pas été modifiées. Il est à signaler que ces dernières ne sont pas seulement

⁵ <http://www.cc.gov.lb/sites/default/files/La%20Constitution%20Libanaise.pdf> Page consultée le 23 avril 2021.

inspirées du droit français, mais elles ont été écrites aussi en langue française. En ce qui concerne la jurisprudence, et tandis que l'arabe est devenu la langue officielle, il est commun de trouver des décisions comprenant des références en français ou extraites d'ouvrages français. Le Code de procédure civile libanais de 1933 est écrit en langue française. Même s'il est publié initialement en arabe en 1983, la jurisprudence et la législation française se sont énormément référées au nouveau Code de procédure civile français. L'article du Code de procédure civile libanais stipule que si les documents légaux sont écrits en langue étrangère, il faudrait qu'un traducteur assermenté les traduise. Cela témoigne de l'importance de l'arabe : « Les sentences arbitrales sont reconnues et revêtues d'exequatur si la personne qui s'en prévaut établit leur existence et si elles ne sont pas manifestement contraires à l'ordre public international » (Code de procédure civile libanais, Article 814).

Une sentence arbitrale devrait se baser sur le document original avec la convention d'arbitrage, ou sur des copies conformes de ces deux documents authentifiés par les arbitres ou par toute autorité compétente. La traduction par un traducteur assermenté est exigée au cas où les documents sont en langue étrangère.

1.1.3 L'administration publique

La langue la plus employée dans le secteur public est l'arabe libanais. Cependant, cela n'exclut pas quelquefois l'Arabe Standard Moderne (ASM) ou le français. En tout cas, il n'est pas habituel qu'un fonctionnaire ne connaisse ni l'ASM ni le français. Tous les documents sont en ASM, mais la langue française reste présente dans plusieurs cas : documents fonciers, passeports, billets de banque, plaques d'immatriculation, etc. Cependant, quelques lois mentionnent la priorité à l'arabe. A titre illustratif, l'article 12 de la loi du 23 septembre 1946 portant sur le Code du Travail, dans sa version modifiée au 31 décembre 1993 et au 24 juillet 1996 stipule la nécessité de rédiger les contrats de travail en arabe, n'excluant pas la possibilité de le traduire en langue étrangère si l'employeur ou le collaborateur ne parle pas l'arabe :

« Le contrat de travail peut être soit écrit, soit verbal. Dans les deux cas, il est soumis à l'empire du droit commun. Le contrat écrit doit être rédigé en langue arabe ; il peut néanmoins être traduit dans une langue étrangère si l'employeur ou le salarié étranger ignore la langue arabe ».

(Code du Travail, Article 12)

La Loi sur la protection des consommateurs (2004) est attrayante à plusieurs niveaux. « Les informations sur les étiquettes ou sur les emballages des marchandises doivent être affichées en principe en arabe. En général, l'arabe doit être utilisé pour tout acte visant à afficher des produits ou des services » (Article 9). Les cas où le recours au français ou à l'anglais est

autorisé comme substitut de l'arabe doivent être déterminés sur décision du ministre de l'Economie et du commerce.

1.1.4 Classique ou dialectal : une diversité de fonctions

La langue arabe s'est vue attribuer une fonction religieuse particulièrement robuste au fil du temps : sa variété haute est « la langue du prophète et celle du Coran » (Jabbour, 2007 : 87). Le Coran, livre religieux des musulmans, a été rédigé en langue arabe, c'est le texte sacré des musulmans qui considèrent qu'il reprend *verbatim* la parole de Dieu. C'est pourquoi la langue arabe est habituellement considérée par beaucoup de membres de la communauté musulmane, comme une langue sacrée, « par effet d'imprégnation » (Abou Haidar, 2012). Il est intéressant à noter qu'au Liban, certains chrétiens font le parallèle entre la langue arabe comme étant la langue de l'Islam *versus* la langue française qui serait « langue représentative du christianisme » (Guenier, 1993 : 177). Mais dans les faits, l'arabe est aussi utilisé comme langue liturgique dans les offices de la religion chrétienne au Liban.

« La dénomination « arabe standard moderne », qui s'est répandue ces dernières années pour désigner, dans la littérature spécialisée d'expression française, la langue arabe vivante scolaire, officielle, est sans doute le recours qui pourrait permettre d'aborder cette variété de langue d'une manière dépassionnée sur le plan scientifique ».

(Abou Haidar, 2018 : 45)

L'ASM est une variété essentiellement écrite, en usage dans le domaine public, officiel, politique, juridique, administratif, ainsi que dans des contextes religieux, musulman et chrétien. Quant au dialecte libanais, c'est la langue maternelle d'une majorité de la population et la langue de communication orale de tout Libanais. Abou note que l'arabe standard est « commun à tous les pays arabophones, mais langue maternelle de personne ». (Abou, 1994 : 421). En fait, dans tous les pays arabophones, l'on se trouve dans une situation de diglossie entre l'ASM que les enfants apprennent au moment de leur scolarisation et le dialecte qui, selon Abou « [...] diffère de pays à pays, mais qui seul est parlé dans la vie courante » (Op. cit.). L'arabe libanais n'est pas écrit. Il sert de support dans tous les domaines où prime la parole et « se décline en plusieurs variétés régionales avec des différences aux niveaux phonologiques et lexicaux » (Hoteit, 2010: 48), sans aucunement mettre en cause l'intercompréhension.

Selon les spécialistes, l'originalité du parler libanais, « [...] réside dans la fréquence des emprunts à la langue écrite. Le caractère hybride, complexe et fluctuant du système phonique et phonologique du parler libanais est, parmi les dialectes arabes, un de ceux qui se rapprochent le plus de celui de l'arabe littéral » (Naboulsi, 1997 : 43).

Une dernière variété d'arabe dit « intermédiaire » est décrite par les spécialistes, cette variété « connaît de plus en plus d'expansion et tendait à long terme à remplacer l'arabe littéral dans certaines de ses fonctions [...] Cette variété sert également de véhicule dans le théâtre, la poésie, le roman, la publicité, les émissions de débats et les discours politiques » (Haidar, 1997 : 57).

Elle est surtout présente dans les médias audiovisuels et la presse écrite.

Au Liban, nous constatons donc que « l'arabe présente une diglossie représentée par l'existence simultanée du littéral et du dialectal » (Chamoun, 1994 : 453). Cela veut dire que tout libanais a « un arabe dialectal assez différent de l'arabe classique qu'il apprend à l'école, qu'il lit et écrit dans la vie quotidienne. En cela d'ailleurs, le Liban est semblable à tous les pays arabes, dont chacun a son dialecte et pratique ainsi deux formes de la langue fort éloignées l'une de l'autre » (Abou, 1962 : 64).

En effet :

« Ces langues vernaculaires sont issues de vagues successives de conquêtes : romaine, arabe à partir du VII^e siècle, et ottomane, pour n'évoquer que les conquêtes les principales d'entre elles. Les mécanismes à partir desquels les langues vernaculaires et les langues des conquêtes successives se sont amalgamées, restent à clarifier. Quel degré de proximité entre le libanais que l'on peut imaginer fortement imprégné par du vernaculaire araméen, mais aussi dans lequel on trouve des traces de turc hérité de la conquête ottomane, et le marocain de l'Atlas, ou l'algérien des Aurès, que l'on sait être très fortement influencé par les langues berbères vernaculaires ? Le locuteur arabophone natif s'y retrouve intuitivement puisque le phénomène d'intercompréhension est nettement plus opérationnel entre certaines variétés ».

(Abou Haidar, 2018 : 41)

1.2 L'ARMENIEN LANGUE SURVIVANTE AU LIBAN

Les Arméniens sont minoritaires au Liban. Ils représentent environ 4,9 %⁶ de l'ensemble de la population. Depuis le traité de Lausanne signé en 1923, les Arméniens de la diaspora ont eu la possibilité d'acquérir la nationalité de leurs pays d'accueil y compris le Liban. « Dès 1930, les Arméniens présents sur le territoire ont ainsi pu acquérir la citoyenneté et déjà en 1928, ils avaient le droit de vote » déclare Dakessian (2015)⁷, directeur du Centre de recherche sur la diaspora arménienne à l'Université Haigazian. Aujourd'hui, ils sont représentés dans le

⁶[https://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/liban.htm#:~:text=2.1%20Les%20communaut%C3%A9s%20ethniques,Juifs%20\(0%2C0%20%25\)](https://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/liban.htm#:~:text=2.1%20Les%20communaut%C3%A9s%20ethniques,Juifs%20(0%2C0%20%25))/ Page consultée le 23 avril 2021

⁷<https://magazine.com.lb/2015/04/24/les-armeniens-sorganisent-au-liban/> Page consultée le 23 avril 2021

gouvernement libanais sur la base de la représentation confessionnelle en usage par six députés, dont quatre pour Beyrouth, un pour le Metn et un autre pour la Békaa.

Du côté des partis politiques, la communauté arménienne est aussi représentée en tant que telle. L'arménien fait donc partie du paysage linguistique libanais en tant que langue vernaculaire des communautés libanaises arméniennes. On peut l'entendre dans la rue à Beyrouth, notamment dans ce qui est réputé être le « quartier des Arméniens » (Bourj Hammoud). Les Arméniens détiennent leurs propres institutions (écoles et universités privées) subventionnées par leur communauté. Cette dernière, libano-arménienne, dispose d'un réseau d'une trentaine d'écoles, localisées notamment à Bourj Hammoud, qui accueillent environ 6 000 élèves. Reconnus par le ministère libanais de l'Éducation depuis 1960, ces établissements enseignent bien sûr l'arménien, même si cette langue ne fait pas partie des langues enseignées dans les programmes scolaires nationaux. Les établissements scolaires arméniens enseignent aussi l'arabe, et en arabe bien entendu, car ces établissements dispensent le programme scolaire national. Cependant il est important de noter que l'arabe n'y est enseigné que depuis les années 1960 : langue jugée fondamentale pour l'intégration des membres de la communauté mais aussi des cadres supérieurs dans la société. Située à Kantari depuis 1955, l'Université Haigazian constitue un appui pour la communauté arménienne au Liban. Elle est fondée conjointement par l'Association des Arméniens missionnaires d'Amérique et l'Union des églises évangéliques arméniennes du Proche-Orient. Ses portes sont ouvertes à toutes les nationalités et elle joue un rôle primordial dans la préservation du patrimoine culturel arménien.

1.3 LE FRANÇAIS LANGUE HISTORIQUE

Au Liban, le français jouit d'une place importante grâce à son implantation historique. Des relations très fortes ont consolidé les liens entre la France et le Liban au fil des siècles. Historiquement, cette langue est associée à la chrétienté et à la puissance mandataire (1920-1943). La langue française figure dans la Constitution libanaise (article 11) avec un statut assez vague, comme nous l'avons évoqué plus haut.

Contrairement aux affirmations qui renvoient généralement à la période coloniale l'implantation du français au Liban, Boustani affirme que l'émergence de la langue française « au sein d'une communauté linguistique arabophone n'est pas due au Liban à une période d'occupation coloniale. Elle est plutôt le résultat de nombreux contacts linguistiques avec l'Europe » (Boustani, 1996 : 89). « Cette émergence remonte très loin dans l'histoire puisque plusieurs historiens affirment que lors des croisades, il se trouvait des interlocuteurs francophones parmi les habitants de cette partie du Levant » (El-Wali, 1986 : 70). Cela éclaire

les propos de Boustani pour lequel « le français n'a pas été imposé au Liban » (Ibid). De même Monin (1998) constate que la francophonie au Liban n'est pas le fruit d'une quelconque période coloniale. Dès le début du XXe siècle et bien avant le Mandat français, grâce aux efforts des missionnaires, l'influence culturelle française est une réalité indéniable de la société libanaise. En effet, le français n'est pas considéré comme une langue totalement étrangère en raison des liens historiques du pays avec la France. Au niveau social, c'est une langue de culture et de communication, au niveau institutionnel, c'est une langue de scolarisation, enfin au niveau professionnel c'est une langue de travail et de l'emploi.

1.3.1 Le français au Liban : langue de culture et de communication

En dehors de l'école et de l'enseignement, le français est aussi présent dans la vie quotidienne libanaise. Calvet explique :

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

(Calvet, 1996 : 52)

Ces mots empruntés à Calvet rendent bien compte du paysage linguistique au Liban. En effet, plusieurs dispositifs et supports assurent une certaine diffusion à la langue française, à commencer par les médias.

La presse écrite

L'Orient-Le Jour est le seul quotidien libanais d'expression française, né le 15 juin 1971 de la fusion de deux journaux, *L'Orient* (fondé à Beyrouth en 1924) et *Le Jour* (fondé à Beyrouth en 1934). Étendard de la francophonie, il a comme mission principale d'être le relais d'une information indépendante et de qualité pour tous les francophones ayant un lien avec le Liban et le Moyen-Orient. Il a une distribution importante dans le pays (20 000 exemplaires papier) voire à l'international grâce à son site internet. Il n'a jamais cessé ses activités même durant la guerre civile, comme l'évoque Monin (1998) qui constate que l'impression se faisait alors à Paris. Le tirage de *L'Orient-Le Jour* augmente le samedi, jour de son supplément « *Les Copains*⁸ » destiné aux jeunes de 7 à 15 ans. De plus, la plupart des journaux français sont connus et lus au Liban depuis des décennies (*Le Monde*, *Le Figaro*, *Libération* ...), ils sont

⁸ Durant la pandémie « Coronavirus » et alors que le pays passe par une crise économique calamiteuse, la publication de « Les Copains » s'arrête en juin 2020.

considérés comme des sources d'information fiables et sont disponibles dans toutes les papeteries de la capitale et des villes libanaises. Depuis octobre 1999, le quotidien français *Le Monde* publie une édition hebdomadaire « Proche-Orient » diffusée au Liban. Il existe aussi des magazines libanais en langue française (*Noun, Prestige, Mondanité, Magazine...*).

La télévision

Néanmoins, sur les neuf chaînes hertziennes, la langue française est présente grâce aux retransmissions des journaux télévisés, aux magazines culturels, aux jeux télévisés mais aussi aux programmes pour enfants. Si les films anglo-saxons sont projetés en version originale avec un sous-titrage en arabe, quelques chaînes comme *Télé-Liban* (chaîne publique) ou encore la *LBC* (Lebanese Broadcasting Corporation) proposent un sous-titrage bilingue arabe/français, ce qui est un indicateur de la pérennité de l'importance du français dans la population. Par le biais de la parabole, il est possible d'accéder aux chaînes françaises et francophones qui émettent des programmes français et qui diffusent des feuilletons français. Les chaînes françaises de dessins animés « *Tiji* » et « *Nikoledeon* » ont une audience importante surtout chez les enfants.

La radio

Depuis 1996, *Radio-Liban* (RL) sert de relais aux programmes de *Radio France Internationale* (RFI), en moyenne pour un total de 8 heures par jour. De plus, plusieurs stations dont *France FM*, *RFI*, *Nostalgie* (50 % en français), *PAX FM* (partiellement en français), *RMC Moyen-Orient* (partiellement en français), ainsi que *Light FM* émettent des programmes de variétés et de chansons françaises. Les Libanais francophones sont également fidèles à la diffusion radiophonique à travers des stations telles que *France Culture*, *France Info*, *France Inter*, ou encore *Radio Suisse Romande Internationale*. Ajoutons que des radios arabophones diffusent aussi des bulletins d'information et de divertissement en français.

Le cinéma

Peu de films français sont projetés dans les salles de cinéma. A noter cependant que l'IFL propose des projections hebdomadaires dans ses 9 sites de Beyrouth et de province.

La publicité

Plusieurs campagnes publicitaires ont recours à la langue française. En général, le français est réservé aux produits de luxe (parfums, accessoires, bijoux...), mais également à l'habillement, aux produits cosmétiques (crèmes de beauté, maquillage) et aux arts de la table (argenterie, cristallerie...).

Pour clore sur ce sujet, la langue française est considérée comme l'outil principal de la culture au Liban, une langue de communication et une langue de civilisation commune. N'oublions

pas un symbole fort également : la présence du français sur les billets de la Banque du Liban. Malgré la forte concurrence avec l'anglais, le français continue à souffler le vent de la diversité culturelle, à véhiculer des valeurs d'échange ainsi qu'une certaine ambition intellectuelle auprès des citoyens libanais.

1.3.2 Le français au Liban : langue de travail

Traditionnellement, le français se cantonne dans les métiers de la médecine, du droit, et du secrétariat. Les francophones sont très nombreux parmi ceux qui exercent une profession libérale ou qui sont cadres supérieurs, mais ils sont également majoritaires parmi les cadres moyens et les employés. Selon une étude menée par Monin en 1997, plus de la moitié des francophones, 53,4% utilisent cette langue au travail, dans leur entreprise ou dans leurs activités. Le français s'avère donc être une langue de communication professionnelle au Liban. Ces chiffres viennent contredire les thèses selon lesquelles l'anglais serait l'unique langue de communication professionnelle au Liban. Le français est employé au sein de l'entreprise et, pour les échanges et les contacts commerciaux, même avec l'étranger. Alors que pour les activités où l'on est en relation permanente avec la population locale, cette langue est beaucoup moins utilisée au profit de l'arabe.

1.3.3 Le français au Liban, langue d'usage familial

Selon les enquêtes menées au Liban, la connaissance de la langue française n'implique pas forcément le recours à cette langue dans la vie quotidienne. Selon Monin, « 36,2% des francophones parlent français en famille et chez eux avec un léger avantage pour les femmes qui pratiquent plus cette langue en famille (18,8%) et avec les amis (22,4%) que les hommes (respectivement 17,4% et 20,8%) » (Monin, 1998 : 187). Un sondage plus récent datant de 2008, cité dans un dossier sur la Francophonie au Liban à la fin du XX^e siècle, réalisé par Ipsos-Stat et financé par la Fondation Cedrona, révèle que « sur un échantillon de 601 personnes dans toutes les régions du Liban, 402 des personnes interrogées, soit 66,9%, parlent bien, moyennement ou peu le français, contre 199 soit 33,1 % qui ignorent complètement cette langue »⁹. Sur le total des personnes interrogées, 38,1% s'expriment en famille en français (après l'arabe). Si le recours au français reste relativement réduit dans le cadre familial, l'usage de l'arabe dialectal y étant le plus courant, il ressort malgré tout que le français est une langue présente dans la vie quotidienne. D'ailleurs, dans les familles libanaises aisées, le plurilinguisme est généralement la règle, l'arabe est loin d'être la seule langue avec laquelle parents et enfants communiquent, l'anglais et le français sont présents et utilisés à l'intérieur

⁹ <https://libanvision.com/francoliban.htm> Consulté le 25/09/2022.

des familles, ce qui constitue aussi un facteur d'appropriation important. Ces parents ont aussi la capacité d'apporter une aide conséquente à leurs enfants pour ce qui est des tâches scolaires et des devoirs. De plus, et ce qui est loin d'être négligeable, « ils les font travailler dans des manuels qu'ils achètent en plus des livres scolaires » (Chéhadé, 2008 : 332). D'ailleurs en plus des manuels, certaines familles possèdent des bibliothèques très fournies d'ouvrages en langue étrangère à leur domicile, ce qui est un véritable atout pour les enfants. Sans oublier la généralisation des chaînes satellitaires et par conséquent les multiples émissions en français ou en anglais qui constituent une véritable ouverture culturelle et intellectuelle pour les enfants. Et pour finir, pour les familles aisées, les voyages qui créent des conditions idéales de contact avec la langue cible. Le milieu socioculturel donne donc un avantage à l'apprentissage de la langue : les parents sont nettement plus diplômés, ils habitent plus fréquemment en ville, appartiennent à des familles moins nombreuses sous le même toit et disposent de plus de loisirs. Malheureusement, l'enfant des classes défavorisées se trouve privés de toutes ces occasions. Les parents ne peuvent pas organiser des voyages, ni mettre à disposition de leurs enfants des livres et des magazines en français. De plus, la télévision s'écoute toujours en langue maternelle, bref, l'enfant n'est pas plongé dans des situations qui l'inciteraient à s'exprimer dans une langue étrangère vu que « le milieu familial a une grande importance dans la stimulation des enfants à apprendre une langue seconde » (Chéhadé, 2008 : 333).

Si nous revenons aux études sur les francophones au Liban (Abou et Monin pour ne citer que ces deux auteurs), nous pouvons remarquer l'absence, à des degrés différents, de l'environnement francophone, dans les contextes familiaux appréhendés. Dans la majorité écrasante des foyers libanais, c'est l'arabe qui prédomine. Les foyers purement francophones ont toujours été minoritaires. Dire qu'il existe des situations de communication en français en dehors de l'école est une affirmation qu'il ne faut pas généraliser. Le français dans le contexte familial n'est pas la norme et demeure minoritaire d'après ces études.

1.3.4 L'environnement francophone des Libanais

De ce qui précède, nous pouvons constater que les usages du français au Liban sont une réalité qu'il est difficile de nier, tout en étant particulièrement difficile à mesurer. Rares sont statistiques précises offrant des données ponctuelles sur la place qu'occupe la langue française aujourd'hui au Liban. Dans une étude publiée en 1996 dont les résultats sont parus dans l'ouvrage collectif « Anatomie de la francophonie libanaise » sous la direction de Abou et Haddad, il ressort des résultats très révélateurs. Cette étude statistique réalisée entre 1993 et 1995 sur 1/40 des Libanais montre que 19,2 % des Libanais maîtrisent bien le français écrit et

parlé, 19,4 % le maîtrisent moyennement, 13,6 % en ont une maîtrise basique et 65,1 % ne le maîtrisent pas. Il est par ailleurs important de noter que parmi les bons francophones, 78 % sont aussi anglophones.

Monin, dans son enquête dont les résultats ont été publiés en 1997, analyse l'environnement culturel francophone des Libanais sous plusieurs aspects. Son étude est étayée par les résultats inédits des enquêtes statistiques, sur l'usage public et privé de la langue française au Liban. Son échantillon comptait 10590 personnes âgées de plus de 5 ans, dont 48% sont francophones et 52% n'ont aucune connaissance du français. Monin constate que le français jouit d'une position confortable par rapport à l'anglais. Selon son enquête, 45,3% de la population libanaise est considérée comme francophone. Pour lui, plusieurs variables entrent en jeu dans l'usage de cette langue

a. Variable de l'âge

Pour l'auteur, cette étude permet de démontrer que la connaissance de la langue française est un phénomène essentiellement scolaire au Liban. Le taux de connaissance du français atteint son niveau le plus important pour la tranche d'âge des 5-24 ans : 52,9% de francophones pour les 5-14 ans et 55,8% pour les 15-24 ans. Ce qui correspond avec un léger décalage à la scolarisation maximum. C'est à partir de l'âge de 25 ans que la courbe des francophones décroît rapidement pour atteindre 24,1% pour les personnes qui ont plus de 55ans.

Pour Abou et Haddad (Op. cit.), l'importance des jeunes parmi les francophones est frappante : ainsi, 54,6% parmi eux ont entre 15 et 30 ans. Cet indicateur est cependant très important parce que si les jeunes poursuivent leur usage du français, ce sont eux qui sont la meilleure garantie pour la revitalisation de cette langue au Liban.

b. Variable confessionnelle

La francophonie au Liban, en plus d'être un phénomène scolaire, est aussi un héritage culturel chez les familles maronites dans certaines régions du Liban. Selon Abou et Haddad (1996), la composante la plus importante de l'échantillon de « bons » francophones est constituée par les maronites (49,3%), ils sont suivis de très loin par les grecs-orthodoxes (12,7%), les chiites (12,1%), enfin les sunnites (10,5%). L'aire géographique francophone, marquée par le poids de l'histoire, trouve donc sa concentration dans les régions à majorité chrétienne.

Selon Monin, la population chiite (majoritairement dans le Sud Liban) reste la moins touchée par la langue française avec seulement 28% de francophones. Ce faible pourcentage de francophones dans le Sud Liban est directement lié à l'état de guerre qu'a connu cette région

jusqu'à l'an 2000, date du retrait de l'armée israélienne. Une partie des écoles y a été détruite et une grande partie de la population de cette région a été déplacée surtout vers la banlieue Sud de Beyrouth.

c. Variable régionale

La répartition géographique des francophones au Liban en 1997, selon les analyses de Monin, montre une forte concentration des personnes connaissant la langue française dans les Mohafazats (c'est-à-dire les circonscriptions administratives) de Beyrouth : 57,7%, et du Mont- Liban : 59,7%. Viennent ensuite par ordre décroissant de francophonie les autres Mohafazats : le Nord avec 42,7%, la Békaa avec 32,5% et le Sud avec 28%. Il apparaît nettement que la francophonie est directement liée à l'urbanisation et au développement économique des villes. Ainsi les zones urbaines regroupent 56,1% des francophones et les zones rurales 43,9%. Les disparités, quant à la connaissance du français, sont encore plus importantes au niveau des casas. Le taux de francophonie peut varier au sein d'une même région administrative entre deux extrêmes. C'est le cas du Mont- Liban où l'on retrouve le plus fort taux de francophones du Liban : 81% dans le Metn, et le plus faible dans la banlieue avec 14,3%. Le fort taux de francophones dans Beyrouth et les casas du Metn, du Kesrouan, (Mont-Liban) est probablement dû à l'importance de l'urbanisation de ces zones. Il est vrai que l'environnement francophone est plus développé dans les régions urbaines où l'on trouve les infrastructures les plus importantes : écoles, universités, entreprises, librairies, cinémas, théâtres Le développement des moyens de communication, d'information et des loisirs ont pu également favoriser une meilleure connaissance des langues par rapport au passé. D'une manière générale, les francophones habitant les zones urbaines ont plus recours à la langue française dans leur quotidien que ceux habitant les régions rurales. Le développement de la francophonie auprès des jeunes générations est également dû à une proportion plus importante de la scolarisation depuis les années 50, mais également à une certaine démocratisation de l'enseignement et à la prolifération des établissements scolaires privés ou publics.

Cependant les résultats de Monin que nous venons d'évoquer sont à nuancer : en effet une étude récente parue dans l'Observatoire de la langue française en 2014, affirme que 38% de la population libanaise est francophone. Ce qui montre que le français subirait une forte régression.

Pour conclure cette partie, nous ne pouvons pas ignorer un déséquilibre évident entre le taux de francophonie des jeunes et des tranches plus âgées, des zones urbaines et celui des zones rurales mais également une certaine différence dans les proportions de ceux qui connaissent la langue française entre les casas à forte proportion chrétienne et ceux à majorité musulmane. De l'amélioration et du renforcement francophone libanais, du réseau scolaire et universitaire

et surtout de l'enseignement primaire francophone, dépendra probablement l'avenir du français au Liban. Cet enseignement est assuré par des écoles et des institutions éducatives qui reflètent la structure et les composantes de la société libanaise caractérisée par la diversité ethno-confessionnelles, nous reviendrons sur le système éducatif plus loin. Mais visiblement la situation du français semble évoluer défavorablement au fil du temps.

1.4 L'ANGLAIS, LANGUE DESIRÉE OU LANGUE D'EMPLOYABILITÉ

L'avènement de la langue anglaise date de la deuxième moitié du 19^{ème} siècle, « lorsque l'Angleterre obtint de l'empire en déclin, les mêmes privilèges que la France » (Hafez, 2006 : 14), les Américains protestants ont fondé le Syrian Protestant College qui deviendra l'Université Américaine de Beyrouth en 1920. Cependant n'omettons pas de noter que lors du mandat français (1923-1943) cette langue se réduit à une simple langue étrangère. Des travaux réalisés entre 2000 et 2001 par la Commission des affaires culturelles du gouvernement français (Dommar, 2017)¹⁰ font état d'une proportion de 28,5 % de bilingues arabe/français dans la population libanaise, et de 14% pour les bilingues arabe/anglais. Par ailleurs, 73 % des bilingues (arabe/français) connaissent également l'anglais. De nos jours, l'anglais connaît une expansion importante soit dans les écoles soit dans les universités parce que cette langue est considérée « comme la clé de l'ouverture au monde, une valeur sûre nécessaire pour une interaction à vaste échelle » (Billiez, & Serhan, 2015 : 209). La guerre fratricide (1975) a laissé non seulement ses empreintes sur les humains mais aussi sur les langues. En effet, les chrétiens et notamment les maronites se mettent à considérer « la langue occidentale comme une simple langue étrangère à but utilitaire et, de ce fait, tendent à remplacer, dans l'éducation, le français par l'anglais » (Abou, 1994 : 416). Ce retournement de la situation est interprété comme suit par Abou :

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

(Abou, 1994 : 417)

De plus, la conjoncture linguistique au Liban est en étroite relation avec les événements politiques et les appartenances religieuses. Depuis l'indépendance, la situation des langues au

¹⁰ <https://digitalcommons.montclair.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=etd> /Page consultée le 4 avril 2021

Liban a changé, on a assisté à un penchant pour l'apprentissage de deux langues, le français et l'anglais. Et comme déjà évoqué, depuis quelques années, l'anglais gagne de plus en plus de terrain au Liban. C'est la langue des activités commerciales et bancaires. Son emploi augmente dans le milieu des médias et il gagne du terrain surtout à la radio, à la télévision et sur internet. « 73% des Libanais regardent des émissions de télévision anglaises et 45% des Libanais écoutent des stations de radio anglaises » (Shaaban, 2002 : 106). Dans le Liban moderne, l'anglais est perçu également comme la langue de la technologie et des communications avec le monde. La langue anglaise surpasse la langue française dans les usages observés sur les réseaux sociaux. Par exemple, sur Facebook, « le français est utilisé par seulement 10 % des Libanais en 2014, loin derrière l'anglais (78 %) » (Mourtada, 2014 : 6). N'oublions pas que c'est l'une des deux langues étrangères obligatoires à l'école. C'est aussi la langue d'enseignement dans les écoles anglo-saxonnes. Et le choix de l'anglais comme première langue étrangère à l'école est en train d'augmenter. Les statistiques du CRDP effectués en 1993-1994 nous éclairent davantage cette situation. Elles mettent en valeur l'évolution de l'anglais face au français. L'étude de Hafez nous fournit aussi des chiffres datant de l'année 2002-2003 et celle du CRDP datant de l'année 2014. Le graphique suivant montre le taux des apprenants libanais répartis selon leur première langue étrangère d'apprentissage :

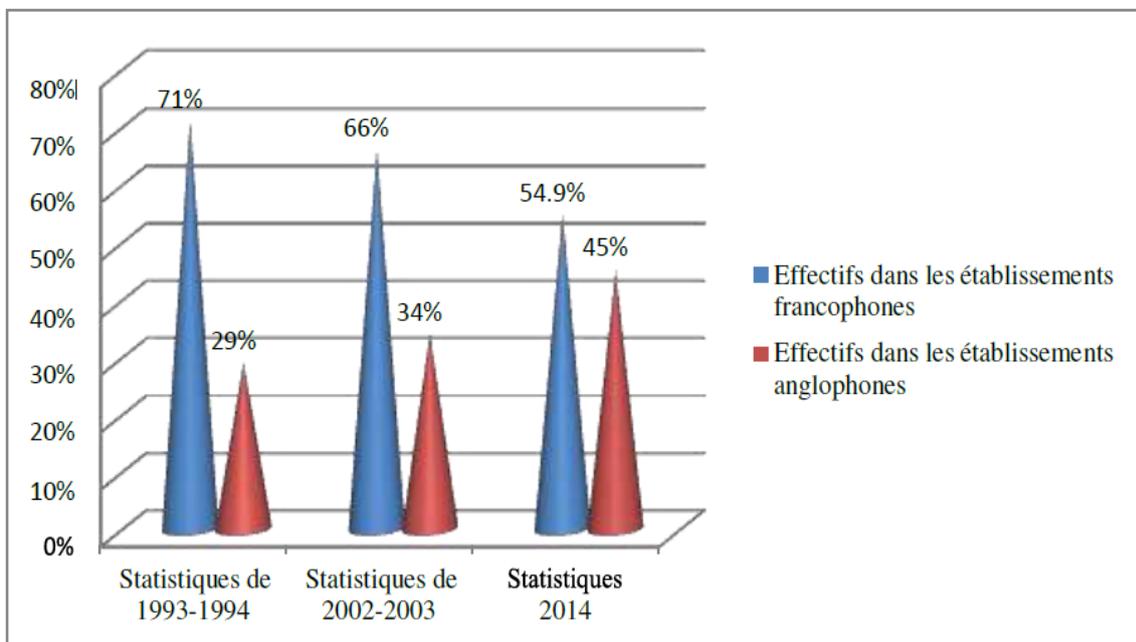


Figure 2 : Distribution des apprenants selon le choix de la première langue étrangère d'apprentissage

Sur les dernières années, on constate dans les établissements scolaires une tendance à la baisse de la part des élèves inscrits dans l'enseignement francophone avec un glissement vers la filière arabe-anglais.

De plus, l'anglais « commence à s'introduire dans le cercle familial, notamment chez les musulmans sunnites ayant fait leurs études en anglais ou séjourné dans les pays arabes du Golfe » (Haidar, 2000)¹¹.

Ajoutons que l'anglais est perçu comme une langue plus facile que le français comme l'affirme Naaman : « certains renoncent de plus en plus à poursuivre leurs études en français et se ruent sur les établissements anglo-américains parce que 'l'anglais est plus facile', les diplômes plus accessibles et les débouchés plus sûrs. Nous assistons à un duel franco-anglais » (Naaman, 1979 : 7). Guenier met en lumière les représentations qu'ont les Libanais de l'anglais, « considéré comme une langue facile » (Guenier, 1993), face à la difficulté attribuée à la langue française. Cela pourrait être un facteur de plus qui favorise l'expansion de la langue anglaise.

¹¹https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=307/ Page consultée le 23 avril 2021

CHAPITRE 2

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU LIBAN

Le bilinguisme de l'enseignement de la maternelle à la terminale, a toujours été la règle au Liban, aussi bien dans les écoles publiques que dans les écoles privées. Abou présentait dès les années 1960 en ces termes le bilinguisme au Liban :

« Au Liban, le principe culturel du bilinguisme fondamental a pour corollaire pratique le bilinguisme scolaire précoce et véhiculaire : la langue occidentale est enseignée dès les premières années dans toutes les écoles, officielles et privées ; elle sert de langue d'enseignement, conjointement avec l'arabe, dans tous les établissements à partir de la fin du cycle primaire, dans une grande partie des écoles libres dès le début de l'âge scolaire ».

(Abou, 1962 : 212)

Cependant cette citation serait sans doute à nuancer actuellement compte tenu de l'évolution contextuelle et suite aux études signalées dans le chapitre précédent, qui montrent que la francophonie serait en recul dans la population.

Ce qui est intéressant à relever, c'est qu'aucune disposition légale ou réglementaire ne détermine le choix de la deuxième langue qui, à côté de l'arabe, doit ainsi être enseignée dans le système éducatif. La nouvelle réforme de l'éducation mise en place en 1994 exige « la maîtrise d'au moins une langue étrangère comme moyen efficace d'interaction avec les cultures internationales, en vue d'une fécondation réciproque » (Ministère de l'Education, 1994 : 12). Le français n'y est pas explicitement mentionné.

La langue première enseignée au Liban est l'ASM qui est également la langue officielle du pays. Les langues considérées comme deuxième langue, (le français pour les établissements francophones et l'anglais pour les établissements anglophones) sont enseignées en même temps que l'arabe dès la petite section aussi bien dans les établissements publics que les établissements privés. En outre, ces langues sont des langues véhiculaires des Disciplines Non-Linguistiques DNL (les mathématiques et les sciences). Les directeurs des écoles publiques primaires ont le choix d'enseigner ces matières en langue arabe ou en langue dite seconde (français ou anglais en fonction du choix de la deuxième langue d'enseignement de l'école). Cependant, à partir de la classe de 5^{ème}, elles sont obligatoirement enseignées en langue seconde. D'ailleurs, les élèves apprennent une troisième langue (l'anglais pour les francophones et le français pour les anglophones) à partir de la classe de 5^{ème}. Il est utile de signaler que l'apprentissage du français et / ou de l'anglais ne s'arrête pas au lycée parce que l'enseignement universitaire se fait obligatoirement en anglais ou en français. Les universités

privées exigent un haut niveau de maîtrise pour les tests d'entrée et proposent des cours de remise à niveau en fonction des résultats de ces tests. L'université libanaise est la seule université à proposer à ces étudiants, les matières en trois langues. Certaines facultés (Centre des sciences du langage et de la communication, Faculté de pédagogie et Faculté de lettres) recommandent le diplôme DELF B2 pour l'obtention de la licence. Il s'agit donc d'un système éducatif bilingue précoce et continu de la maternelle à l'université. Il s'ensuit que, théoriquement, les élèves libanais devraient être bilingues voire trilingues. Cependant, pratiquement, la réalité est tout autre, comme on aura l'occasion de l'évoquer longuement par la suite et notamment dans le cadre de la présente recherche doctorale.

S'agissant de l'enseignement du français, le Liban bénéficie d'un réseau scolaire francophone particulièrement dense, considéré comme l'un des plus importants sur le plan mondial. Le français est enseigné, à des niveaux différents, dans l'ensemble des 1645 écoles publiques et privées que compte le pays. En outre, sur les 91 établissements scolaires français ou homologués par la France dans tout le Moyen-Orient (voir Figure 3 ci-après), 60 se trouvent au Liban.

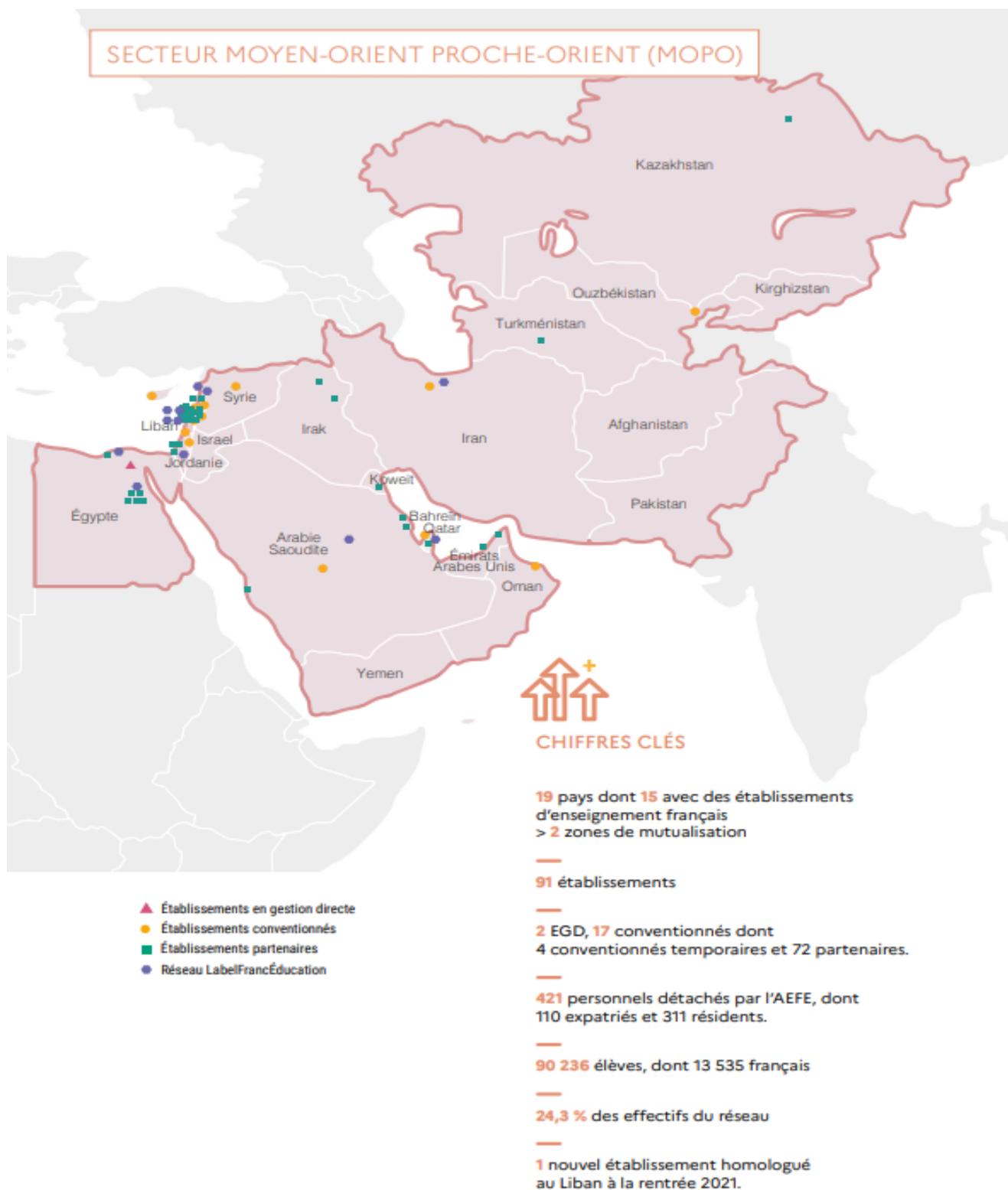


Figure 3 : Les établissements homologués au Moyen-Orient (Source : rapport d'activités 2020-2021 de l'AEFE, p. 87)

Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, selon les statistiques de Campus France au Liban, la France demeure, au fil du temps et en dépit des soubresauts géopolitiques, le premier pays

de destination des étudiants libanais, avec près de 1700 nouveaux étudiants libanais par an (5419 au total)¹², dont la majorité en cursus de master et doctorat.

Revenons à la place effective qu'occupe la langue française dans le système scolaire au Liban : d'après les données statistiques du CRDP, évoquées dans la figure 2, cette langue est enseignée dans 54,9 % des établissements scolaires. En effet, il est généralement admis par beaucoup de familles – même si cela est complexe à prouver (Billiez et Serhan, 2015), que l'apprentissage de la langue française avant celui de la langue anglaise faciliterait l'apprentissage de cette dernière. Et on sait très bien qu'au Liban, les parents qui souhaitent que leurs enfants soient trilingues les scolarisent dès l'école maternelle dans un établissement francophone : outre l'arabe et le français, l'anglais est enseigné comme troisième langue et cet enseignement jouit d'un très bon niveau qui permet aux élèves d'atteindre un niveau de maîtrise très avancé à la fin de leur scolarité. Selon la sociolinguiste Hoteit, « les parents ont tendance à orienter leurs enfants vers une école francophone au début de leur scolarisation afin d'acquérir un bon bagage linguistique et culturel en français, lequel faciliterait plus tard l'apprentissage de l'anglais » (Hoteit, 2010 : 53). Les élèves ayant suivi à l'école le programme français optent de plus en plus à un enseignement supérieur anglophone. Pour la représentation française au Liban à savoir la Conseillère de coopération et d'action culturelle, ce choix est « le résultat, selon notre analyse, d'un calcul rationnel des parents d'élèves qui veulent le meilleur pour leurs enfants » (Aulagnon, 2019)¹³. La Conseillère ajoute que si la scolarisation francophone est privilégiée pour ce qui est du cursus de formation initiale, les choix sont différents pour l'université, puisque les familles auront tendance à opter prioritairement pour des universités anglophones. Ce choix est stratégique pour les familles qui veulent surtout « permettre à leurs enfants de s'expatrier, en leur assurant la carte de visite française et une autre anglo-saxonne ». D'autant qu'une particularité importante est prise en compte pour ce qui est de l'enseignement des langues dans le réseau scolaire français à l'étranger : « les élèves francophones peuvent s'adapter facilement au système anglo-saxon, alors que l'inverse n'est pas vrai. Seuls les francophones sont porteurs du plurilinguisme » (Ibid.). Aulagnon souligne enfin, avec regret, l'absence d'une politique linguistique qui mette le français et l'anglais sur le même piédestal dans les écoles libanaises.

Quoiqu'il en soit, force est d'admettre qu'au Liban, lorsqu'ils sont confrontés au choix de la poursuite d'études post-baccalauréat et de l'université à intégrer, les bacheliers francophones ayant effectué leur scolarité en français au Liban et qui présentent leurs dossiers d'admission aux universités, optent de plus en plus aux universités anglophones (Smailly-Hajjar, 1996 ;

¹² https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2020_fr.pdf/ Page consultée le 23/4/2021.

¹³ <https://www.libanvision.com/francoliban.htm/> Page consultée le 26/4/2021

Hafez, 2006 ; Diab, 2006 ; Chéhadé, 2008), alors qu'il est rare qu'un étudiant anglophone s'inscrive dans une université francophone. Il est à noter enfin que les établissements français à l'étranger ont la réputation de proposer un enseignement de la langue anglaise suffisamment solide et performant pour permettre à leurs élèves d'envisager une poursuite d'études en anglais dans le supérieur. A l'inverse, les établissements internationaux anglophones ne sont pas réputés proposer un enseignement en langue française suffisamment performant pour permettre à leurs élèves d'envisager une poursuite d'études dans une langue autre que l'anglais.

2.1 LE FRANÇAIS AU LIBAN : HETEROGENEITE DES STATUTS ?

Cuq considère que « toute langue non première est une langue étrangère » mais il insiste que « certaines langues étrangères, ont des propriétés particulières qui les font appeler langues secondes » (Cuq, 1996 : 99). Il ajoute :

« Parler de langue seconde, c'est implicitement faire référence à la présence d'au moins une autre langue dans l'environnement linguistique de l'apprenant et admettre que cette langue, qu'on appelle classiquement langue maternelle occupe la première place mais c'est également reconnaître à la langue seconde une place privilégiée par rapport à toutes les autres langues avec lesquelles l'apprenant pourrait se trouver en contact et qu'on nomme langues étrangères ».

(Ibid : 89)

De nombreux travaux s'intéressent au caractère particulièrement complexe de l'enseignement du français au Liban et du statut de cette langue. Ainsi, Jabbour, qui s'exprime, en tant que professeure de littérature française, à l'occasion d'un séminaire sur la francophonie au Liban, considère que « pour certains, le français n'est pas une langue seconde, mais il n'est pas non plus une langue étrangère » (Jabbour, 2006). Elle ajoute qu'il est « un élément primordial de l'identité du Liban. » Elle précise que « la langue française occupe plutôt le champ qui s'étend entre ces deux extrêmes, c'est-à-dire une langue seconde avec une dimension culturelle, historique et patrimoniale liée à son usage » (Ibid).

Le rapport final d'un colloque¹⁴ qui a porté sur le français langue seconde au Liban en 1993 a retenu entre autres les recommandations que voici, pour la promotion de la langue française dans le pays :

« - Élargir l'espace du français au Liban, favoriser la diffusion de cette langue comme langue de communication, et surtout comme langue seconde ;

¹⁴ Colloque international sur le thème « Le français langue seconde », Université Saint- Joseph, avec le soutien de l'Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française (AUPELF).

- Encourager toutes les actions visant à consolider le français comme langue de culture et faire en sorte qu'il continue à véhiculer une pensée scientifique, philosophique et littéraire ;
- Consolider le français et son enseignement dans les écoles, dès le cycle primaire, afin de renforcer la francophonie au Liban. »

Clôturant les travaux de ce colloque international, retenons les propos de Eddé qui déclare :

« 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 quasi-universelle, c'est parce qu'aux yeux de la plupart de ces libanais, musulmans et chrétiens, la francophonie est en fait un choix de société : une société libre, juste, fraternelle et démocratique ».

(Eddé, 1994 : 560)

Les grandes lignes du dernier curriculum scolaire libanais sont éloquentes à cet égard : dans les « statuts des langues », le texte affirme que l'objectif des nouveaux programmes est de former un citoyen « (...) attaché à l'arabe, sa langue maternelle, et sachant s'en servir correctement et efficacement, et connaissant parfaitement une langue étrangère au moins, ce qui doit lui permettre de s'ouvrir à toutes les cultures du monde, s'enrichissant ainsi à leur contact et les enrichissant à son tour » (Curriculum de langue et de littérature française, 1997 : 13).

Nous constatons que le français ou l'anglais sont nommés dans le curriculum « langue étrangère ». Cependant, dans la pratique, ni le français ni l'anglais ne sont enseignés comme une langue étrangère. Le schéma suivant qui montre l'Itinéraire de l'Enseignement Général au Liban et le nombre d'heures dévolues à l'enseignement du français dans chacun des cycles prouve que le français est *beaucoup plus* qu'une langue étrangère.

REPARTITION HEBDOMADAIRE ET ANNUELLE DES PERIODES									
	EDUCATION DE BASE								
	Enseignement primaire						Enseignement moyen		
	Premier cycle			Deuxième cycle					
	Première année	Deuxième année	Troisième année	Quatrième année	Cinquième année	Sixième année	Septième année	Huitième année	Neuvième année
Nombre de périodes hebdomadaires	7	7	7	6	6	6	6	6	6
Nombre de périodes annuelles	210	210	210	180	180	180	180	180	180

Figure 4 : Nombre d'heures accordées à l'enseignement de français dans les cycles primaire et moyen de L'Enseignement Général

Il est utile de signaler que les écoles anglophones proposent le même volume horaire pour l'anglais. En effet, ce poids donné à la langue seconde est apprécié parce qu'il manifeste un choix clair, au plan étatique, pour un bilinguisme précoce : Dès la petite section, un élève libanais apprend une langue à part l'arabe (le français ou l'anglais). Il apprendra quelques années plus tard une troisième langue. C'est le statut de « langue seconde » qui est fort, indépendamment de la langue.

Le français est considéré comme une langue seconde or la configuration sociolinguistique au Liban diffère de certains pays, dans lesquels une pluralité de communautés ou d'ethnies parlant plusieurs langues ou dialectes, ont besoin d'une langue « commune », en dehors de leurs langues ou dialectes, pour pouvoir l'utiliser comme langue véhiculaire. Le français reste au Liban une langue étrangère privilégiée, une langue de scolarisation, une langue de communication acquise au niveau de l'oral et de l'écrit et une langue optionnelle pour l'apprentissage des disciplines scientifiques.

Selon Verdelhan :

« La langue de scolarisation est une fonction qu'une société fixe à une langue, ou à une variété de langues. Cette langue ou cette variété peut être différente de la langue maternelle ; dans un même pays, la langue de scolarisation peut être langue maternelle ou langue seconde pour des parts différentes de la population ».

(Verdelhan, 2002 :79)

Cette différenciation des statuts évoquée par Verdelhan s'applique parfaitement à la société libanaise. En dépit de l'évolution de la situation sociolinguistique au Liban, et même si la diffusion de la langue française se renforce à travers un réseau de scolarisation de plus en plus élargi, on ne peut nier que dans la société libanaise, le français se voit attribuer différents statuts selon les communautés qui le pratiquent. Et pour ce qui est du paysage actuel du système éducatif libanais, les autorités prévoient une nouvelle réforme à mettre en place, dans le scolaire au niveau national.

Ce qui compte surtout dans notre perspective, c'est l'impact des nouveaux choix didactiques aussi bien au niveau des apprentissages, qu'au niveau des usages.

2.2 L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES SECTEURS PUBLIC ET PRIVE

Selon l'Article 10 de la Constitution libanaise : « l'enseignement est libre en tant qu'il n'est pas contraire à l'ordre public et aux bonnes mœurs, et qu'il ne touche pas à la dignité des confessions. Il ne sera porté aucune atteinte au droit des communautés d'avoir leurs écoles, sous réserve des prescriptions générales sur l'instruction publique édictées par l'État ». Cette

liberté de l'enseignement a abouti à un système scolaire composé de deux secteurs : le privé et le public. Le système d'enseignement étant libéral, il se trouve au Liban une grande variété d'établissements.

Globalement on observe trois types d'établissements scolaires au Liban : publics, privés subventionnés et privés payants. La moitié des établissements appartiennent au secteur public et l'autre moitié au secteur privé. Environ un quart des établissements privés reçoivent des subventions de l'État, ce qui leur permet d'être semi gratuites.

Pour mettre en lumière la situation du système éducatif libanais, nous allons présenter la répartition du nombre d'élèves et d'établissements selon l'« Admission Centrale de la Statistique » de la présidence du conseil des ministres (Partenaire du CRDP).

Durant l'année scolaire 2005-2006 (les statistiques les plus récentes dont on peut disposer), les effectifs scolaires étaient de 911314 dans l'ensemble des établissements scolaires libanais (Administration centrale de la statistique, 2006 : 84). La répartition en est représentée dans le tableau ci-dessous.

Niveau scolaire	Public	Semi gratuit	Privé	Total
Maternelle	32063	22315	93970	148348
Primaire	147279	92939	207375	447593
Complémentaire	81203	0	113032	194235
Secondaire	64106	0	57032	121138
Total	324651	115254	471409	911314

Tableau 1 : Répartition des élèves en 2005-2006 dans les écoles libanaises

Etablissements scolaires	Public	Semi gratuit	Privé	Total
Maternelle (Ecoles qui n'accueillent que des maternelles)	47	4	20	71
Primaire	309	360	102	771
Complémentaire	800	0	453	1253
Secondaire	243	0	453	693
Total	1399	364	1025	2788

Tableau 2 : Répartition des établissements scolaires en 2005-2006

Ces données sont instructives quant à l'importance du secteur privé au Liban puisque 37,5% des établissements environ accueillent 52 % de la totalité des élèves au Liban.

Quel que soit le secteur, public, conventionné ou privé, et pour revenir à la question linguistique, il faut noter que tous les établissements scolaires se conforment, dans les grandes lignes, à la politique fixée par l'Etat qui impose une langue étrangère dès l'école maternelle.

Les élèves apprennent à lire et à écrire en deux langues : soit l'arabe et le français, soit l'arabe et l'anglais. Cependant, cette donnée de départ n'exclut pas des écarts considérables entre les institutions. En effet, les méthodes d'enseignement, les supports et les performances des élèves sont étroitement liés aux catégories d'établissements scolaires : entre l'excellence de certains établissements privés et le délabrement généralisé des écoles publiques, le fossé est grand. Nous nous penchons sur la situation des établissements de chaque secteur dans ce qui suit.

2.2.1 Etablissements scolaires publics : secteur sinistré

Les écoles publiques au Liban sont sous la dépendance directe du ministère de l'Education nationale et elles assurent un enseignement général et professionnel. Elles sont réparties sur tout le territoire libanais. Selon les statistiques de l'Initiative francophone pour la Formation à distance des maitres (IFADEM, 2012 : 5), on en dénombre 1026 réparties comme suit :

Région Nord	Région Mont Liban	Région de la Bekaa	Région Sud	Région Nabatiyeh	Beyrouth
342 écoles	220 écoles	182 écoles	128 écoles	108 écoles	47 écoles

Tableau 3: Répartition des écoles publiques en 2005-2006

Comme déjà évoqué, les écoles publiques constituent 50% du secteur de l'éducation et accueillent 37.9% des élèves libanais. 70.1% de ces écoles enseignent le français comme langue étrangère. Les élèves qui fréquentent ces écoles sont des « enfants des classes démunies, chrétiennes et musulmanes » (Assaf Khoury, 1998 : 40), ils viennent majoritairement de couches sociales défavorisées et d'un niveau d'instruction moyen assez modeste. Le niveau socioéconomique de la famille influence donc le choix de l'école. La frange la plus défavorisée de la population se dirige vers les écoles publiques : les familles n'auront à payer qu'une somme minimale d'inscription imposée par l'Etat, ces frais étant très élevés et variables d'une école à l'autre dans le secteur privé ou même subventionné. De plus, les enfants des écoles publiques sont privés de tout support extrascolaire : les parents, qui ont eux-mêmes été faiblement voire peu scolarisés, sont incapables de soutenir leurs enfants dans leur scolarité, et les cours particuliers, qui pourraient compenser les déficiences du système éducatif et qui sont très massivement présents au Liban, sont exclus, les parents étant en incapacité de soutenir cet effort financier. De plus, ces familles ne peuvent se permettre de financer des études supérieures, ni pour certaines de se passer des revenus complémentaires que pourrait apporter l'activité des enfants qui sont d'autant plus facilement déscolarisés s'ils sont en situation d'échec scolaire.

La Banque Mondiale (BM) déclare dans son rapport « Économie politique de l'éducation au Liban » en 2020 les résultats des élèves du Liban suite aux tests PISA¹⁵ (en maths, sciences, lecture) faits en 2015. Ces résultats montrent que « les élèves libanais comptent en moyenne quatre ans de scolarité de retard par rapport aux élèves des pays de l'OCDE ». En outre, les résultats des tests de lecture sont sans appel pour le Liban qui est considéré comme « le moins performant » (parmi les 70 pays participants). La situation n'évolue pas favorablement au fil du temps puisque pour les années 2018 (PISA) et 2019 (TIMSS¹⁶), on retrouve le même manque de performances dans les matières testées.

Pour El Amine, « tout est grippé dans le système éducatif libanais, depuis la qualité de l'enseignement jusqu'aux programmes scolaires inchangés depuis 1997, en passant par le taux élevé de décrochage scolaire (aucun chiffre disponible) ».¹⁷

Selon le rapport PASEK¹⁸ (2012), le taux de redoublement au Liban s'élève au fur et à mesure qu'on passe d'une classe à une classe supérieure. La 4e Année de Base (EB4) se distingue par une augmentation du taux de redoublement par rapport aux autres classes, celui-ci ayant atteint 14,46% en 2001-2002 et 17,90 en 2007-2008, alors qu'il varie entre 5,67 % en première Année de Base (EB1) et 10,85% en sixième Année de Base (EB6). Les filles enregistrent des taux inférieurs à ceux des garçons dans toutes les classes. Dans le secteur public, les taux de redoublement dépassent le niveau national du Liban, passant de 11,46% en EB1 à 21,27% dans l'EB6, alors que l'EB4 se distingue par un taux élevé atteignant 36,73%.

Pour ce qui est de l'abandon scolaire, le taux s'élève à 1,48% en 1ère année de base, puis diminue jusqu'à 0,54% et 0,86% dans les deux classes qui suivent pour se relever à nouveau, passant à 3,22% en EB4, 3,34% en cinquième Année de Base EB5 et 3,44% en EB6. Les auteurs du rapport notent qu'il est difficile de calculer le taux d'abandon suivant les secteurs en raison du déplacement des élèves d'un secteur à l'autre durant les années du primaire.

2.2.2 Etablissements scolaires semi-privés subventionnés

Selon le rapport réalisé par PASEC en 2012 et intitulé « Évaluation diagnostique des acquis scolaires au Liban », le secteur privé subventionné, qui comporte uniquement le cycle primaire, prend en charge 22,83% des élèves libanais. Ces établissements sont fondés par des associations religieuses qui les co-subventionnent avec l'Etat. Ils sont fréquentés par les

¹⁵ Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) est un test créé par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui évalue les compétences des élèves de 15 ans en lecture, sciences et mathématiques.

¹⁶ Trends in Mathematics and Science Study (TIMMS) est une étude comparative qui mesure le niveau des connaissances scolaires des élèves de CM1 et de 4e en mathématiques et en sciences.

¹⁷ <https://www.lorientlejour.com/article/1256891/ce-secteur-educatif-qui-faisait-autrefois-la-fierte-des-libanais.html> Page consultée le 31/05/2022

¹⁸ Programme d'Analyses des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN

catégories sociales défavorisées et exigent des frais d'inscription modestes. Des maîtres inspecteurs sont envoyés par le ministère de l'Education nationale, pour contrôler les effectifs scolaires, le niveau des élèves et la situation financière de l'école. Dans cette catégorie d'établissements, l'enseignement s'avère de niveau assez modeste, mais nombreuses sont les familles défavorisées qui optent pour ces écoles qui peuvent, selon eux, offrir à leur progéniture une éducation plus qualifiée que celle offerte par l'école publique.

Selon El Amine,

« La décision d'inscrire les apprenants dans le secteur privé revient aux parents, ce sont eux qui décident des lieux de scolarisation de leurs enfants et si la plupart des parents ne choisissent pas les écoles publiques gratuites c'est parce qu'ils n'en ont pas confiance et cela pour plusieurs raisons. Ceux qui les ont choisies l'ont fait parce que leur niveau social ne leur permettait pas d'autres choix ».

(El Amine, 2007 : 29)

Le séminaire lancé par l'Institut français du Proche-Orient (Ifpo), en décembre 2012 et intitulé « *Liban : quel Etat pour quels citoyens ?* » montre qu'au Liban, la scolarisation dans les établissements privés a progressé entre 2000 et 2011, alors qu'elle est en net recul dans les établissements publics sur cette même période. La figure 5 montre bien comment l'écart se creuse entre les publics de ces deux réseaux scolaires (dans les établissements publics, la proportion d'élèves passe de 39 % en 2000-2001, à 29,5 % en 2010-2011). De plus en plus de parents tournent vers le secteur privé au Liban. Cette situation s'expliquerait par le fait que le secteur public n'est plus digne de confiance selon eux. Pour cela, même les parents de la classe moyenne font tout leur possible pour scolariser leurs enfants dans le secteur privé.

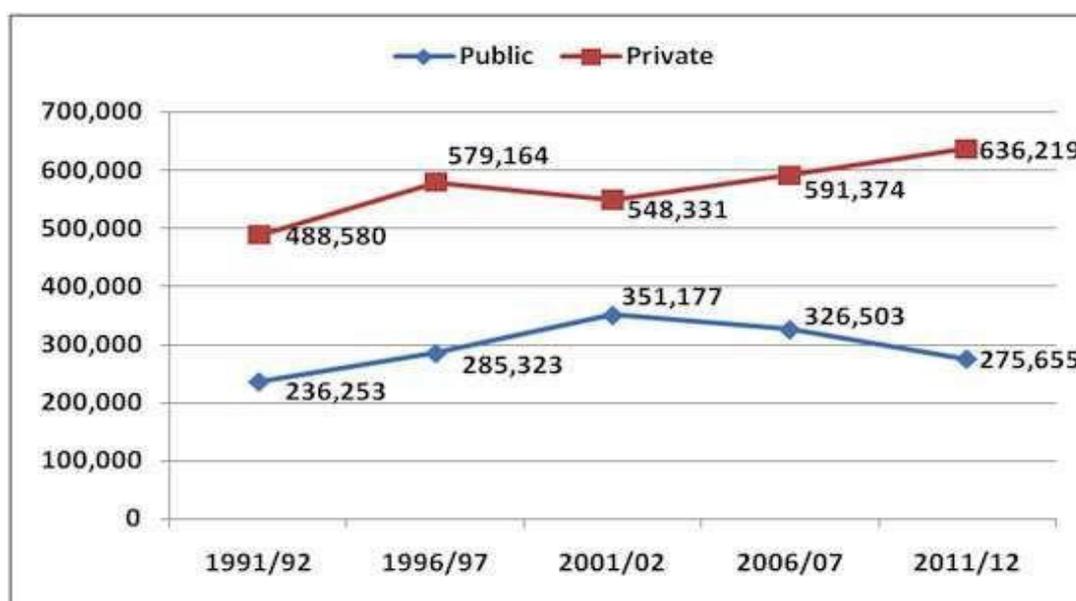


Figure 5 : Comparaison entre les deux secteurs : public et privé (El Amine, 2014)

De plus, le personnel qui travaille dans ces institutions, « est peu qualifié et manque de formation pédagogique » (Assaf Khoury, 1998 : 40). En effet, « à la suite de dizaines d'années de guerre et d'ingérence étrangère dans la vie politique et administrative du pays, les conditions d'embauche des enseignants du secteur public n'ont cessé de se détériorer » (Hoyek & Papazian Zohrabian, 2007 : 38).

Pour synthétiser la situation du secteur public, nous pouvons conclure que les apprenants de ce secteur sont défavorisés sur le plan économique et culturel et leurs enseignants sont parfois non qualifiés. Ce système scolaire a engendré « une situation paradoxale, car d'un côté, il a développé la compétitivité entre les écoles et, d'un autre côté, il a augmenté le clivage » (Assaf Khoury, 1998 : 39) entre les enfants du même pays, parce que ceux qui sont « issus de milieu aisé se recrutent davantage dans les établissements privés et les moins favorisés se dirigent vers l'enseignement officiel » (Naaman, 1979 : 168).

2.2.3 Etablissements privés nationaux et internationaux

Quant au secteur privé, qui est payant, il est composé de deux catégories distinctes : les établissements étrangers (internationaux), et les établissements nationaux. Les premiers ont été fondés majoritairement par les congrégations religieuses françaises, ainsi que dans un moindre degré, la Mission laïque française, et jouent un rôle important dans la diffusion de la langue française.

a. Etablissements conventionnés et homologués

La France a un réseau scolaire à programme français à l'étranger particulièrement dense, géré par l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger (AEFE), et qui accueille en 2021 plus de 58 000 élèves dont 92% sont Libanais. Ce réseau comprend 60 établissements qui bénéficient de l'homologation, accordée par une commission interministérielle française dans le cadre d'une procédure particulièrement lourde. Ces écoles accueillent une multitude de nationalités, du pré-élémentaire à la classe terminale, et le réseau auxquelles elles appartiennent « se caractérise par sa grande complexité (établissements laïcs/établissements confessionnels ; établissements en réseaux / établissements indépendants...) », comme énoncé dans le site de l'Ambassade de France au Liban¹⁹. Selon les chiffres de l'Observatoire de de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), le public de ce réseau francophone représente 6% des élèves libanais.

Pescheux, chargé d'affaires à l'Ambassade de France au Liban, affirmait en 2017 : « le choix du système éducatif franco-libanais, c'est le choix d'un modèle qui encourage les élèves à

¹⁹ <https://lb.ambafrance.org/Reseau-des-etablissements-a-programmes-francais-au-Liban/> Page consultée le 26/4/2021

connaître leur passé et à cultiver leur esprit critique pour devenir des citoyens du monde lucides et engagés. C'est le choix d'un modèle éducatif unique, guidé par des valeurs²⁰». Ces propos retiennent notre attention sur l'importance qu'attribuent les autorités françaises au rôle que joue ce modèle dans la société libanaise. En fait, le français est enseigné comme langue maternelle dans les établissements étrangers ces établissements étrangers qui préparent les élèves, aux baccalauréats français et libanais. Ils fonctionnent sous le contrôle du ministère de l'Europe et des Affaires étrangères français. Une partie des enseignants sont des expatriés titulaires et détachés du ministère français de l'éducation nationale.

La deuxième catégorie, à majorité confessionnelle chrétienne et musulmane, est composée d'établissements dirigés par les différentes communautés du pays.

b. Ecoles confessionnelles chrétiennes

Au Liban, l'école catholique constitue un choix stratégique de l'Église : en effet, grâce à ce réseau dense et puissant, l'Église demeure présente, malgré un contexte confessionnel, social, politique, économique et culturel qui se complexifie. L'enseignement catholique au Liban se maintient et se développe grâce à des établissements qui se caractérisent par une très grande diversité, et qui ont l'avantage d'être répartis sur tout le territoire libanais. Ce sont des établissements qui sont nombreux (365 écoles), qui sont répartis dans toutes les zones géographiques et confessionnelles. Ils accueillent environ 200000 élèves, 12800 enseignants et 900 religieux. Reste à mentionner que les écoles catholiques scolarisent toutes les communautés religieuses du Liban dont 23.2 % de musulmans²¹. Malgré cette ouverture vers les autres confessions, les écoles catholiques ont été critiquées dans la mesure où elles demeurent fortement confessionnelles, parce que « l'évangélisation des élèves – menée de pair avec l'œuvre pédagogique et humanisante - laisse des traces évidentes sur leur développement idéologique. » (Naaman, 1979 : 169). Selon Cremona :

« L'école catholique n'est pas la seule chrétienne au Liban, il existe aussi les écoles privées orthodoxes qui représentent près de 0.54 % des établissements scolaires libanais et celles des grecs catholiques qui représentent à leur tour 3.5%. Ces deux derniers réseaux enseignent majoritairement l'anglais comme première langue étrangère ».

(Cremona, 2011)

c. Développement des écoles confessionnelles musulmanes

²⁰ <https://www.lorientlejour.com/article/1060439/les-bacheliers-majors-de-promotion-honores-a-la-residence-des-pins.html/> Page consultée le 26/4/2021

²¹ <http://www.presence-mariste.fr/Les-ecoles-catholiques-au-Liban.html/> Page consultée le 26/4/2021

Si à la veille de la guerre de 1914-1918, le taux des écoles musulmanes était de 1.6 % des écoles au Liban celui des écoles nationales chrétiennes était de 56.17 %. Cela démontre que le retard des musulmans dans ce domaine était grand et « il sera constant jusqu'aux années 1950 » (Naaman, 1979 : 73). Mais après la guerre civile de 1976, le développement des écoles privées confessionnelles musulmanes, sunnites et surtout chiïtes, était remarquable. Le Thomas, dans son ouvrage sur les écoles chiïtes au Liban, déclare que les chiïtes ont imprimé leur marque « dans le paysage éducatif [national] en empruntant au modèle catholique, tout en le remettant potentiellement en question [...] par l'intermédiaire des enseignants, qui circulent d'un réseau à un autre, et qui sont eux-mêmes souvent issus de ces écoles catholiques » (Le Thomas, 2012 : 28). Ces établissements sunnites et chiïtes ont su mettre en place des sources de financement très diversifiées. Toutefois, leur émergence dans le paysage éducatif libanais a eu pour conséquence une « confessionnalisation accrue sans empêcher toutefois une hétérogénéité des modèles et pratiques » (Ibid.). De plus, un des réseaux scolaires les plus anciens au Liban, le réseau *Makasid*, qui a été fondé en 1878 et que l'on doit à des disciples du réformiste égyptien Muhammad Abduh, s'était fixé pour principale vocation :

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

(Mermier & Mervin, 2012 : 117)

On constate donc que, surtout après 1990, les écoles musulmanes, sunnites, chiïtes et druzes, se sont multipliées, pour se constituer en réseaux institutionnels regroupant une quinzaine de groupes scolaires scolarisant plus de 80'000 apprenants. En outre, les établissements scolaires privés sunnites représentaient en 2009, 7.3 % des établissements scolaires au Liban tandis que les écoles privées druzes en constituaient 1,37 %. Donc, les écoles privées, chrétiennes et musulmanes, se développent en parallèle tout en étant dans un système concurrentiel les unes avec les autres, ce qui semble satisfaisant tant que les objectifs visent la qualité de l'enseignement / apprentissage et la formation des citoyens ouverts aux autres cultures et ayant le respect, la tolérance et la justice comme valeurs primordiales.

Ces établissements, qu'ils soient internationaux ou nationaux, ne reçoivent aucune aide de l'Etat et fixent librement le montant de leurs frais de scolarité dont la somme varie selon l'établissement, mais qui reste le plus souvent considérable par rapport au revenu libanais moyen. En effet, les frais de scolarité dans tout l'enseignement privé oscillent au début des années 2020 entre 4 millions de livres et plus de 20 millions l'année, contre moins de 300'000

livres de frais administratifs dans l'enseignement public²², alors que le revenu moyen est d'environ 1 million de livres libanaises par mois.

Avec la crise économique qui touche le pays depuis plusieurs années, et la guerre en Syrie qui a des effets dramatiques entre autres sur la situation économique du pays et les capacités financières des parents, ceux-ci ne peuvent plus assurer la totalité des frais de scolarité de leurs enfants.

Selon les données collectées par le ministère de l'éducation au 20 janvier 2020 et parues dans un article daté de janvier 2020 dans le magazine Le Commerce Du Levant²³, 39'189 élèves ont dû faire un transfert d'un établissement privé à un établissement public. Ce nombre atteste d'une augmentation de plus de 15% par rapports aux 260'000 enfants libanais scolarisés cette année. La Présidente de l'Union des comités de parents et de tuteurs dans les écoles privées, El-Zein, interrogée par l'organe de presse Le Commerce du Levant, déclare : « Selon nos données, environ 60 % des parents ont des difficultés financières, la difficulté des familles à s'acquitter des frais de scolarité de leurs enfants constitue la principale raison de ces départs du privé au public ».

La comparaison entre les établissements publics et privés est indéniablement en faveur de ces derniers : en effet, dans un contexte très compétitif inter-établissements, et de réputation à préserver, les établissements scolaires privés sont très vigilants quant aux recrutements, et peuvent se donner les moyens financiers d'investir dans des équipements performants, et de bénéficier de locaux de qualité et attrayants. Pour ce qui est des recrutements, la vigilance s'impose pour eux aussi bien pour les personnels académiques qu'administratifs : tous possèdent en général les qualifications requises. Une formation continue est assurée auprès des enseignants. Pour ce qui est des établissements francophones, cette formation continue peut comporter des stages en France ou à l'Institut français, partenaire privilégié. Le niveau des enseignants, leurs compétences linguistiques et pédagogiques, ainsi que plus globalement la qualité de leur travail, sont contrôlés en permanence. Dans ces établissements, des laboratoires de langue, des salles de travail dédiées aux élèves ou aux enseignants, et des supports pédagogiques sont mis à la disposition des enseignants et à la portée des élèves. Outre les séances d'enseignement habituelles, les élèves ont aussi la possibilité d'utiliser des ressources écrites ou audio-visuelles d'une façon autonome. Ajoutons enfin que le milieu social, qui soutient l'école et les projets parascolaires adoptés dans ces établissements, favorise la motivation chez les élèves qui y sont scolarisés.

²² <https://www.lecommercedulevant.com/article/29600-la-crise-pousse-40-000-eleves-a-rejoindre-lecole-publique/> Page consultée le 23/4/2021

²³ <https://www.lecommercedulevant.com/article/29600-la-crise-pousse-40-000-eleves-a-rejoindre-lecole-publique/> Page consultée le 23/4/2021

2.2.4 Le français entre l'école privée et l'école publique

Il est utile de rappeler que l'usage de la langue française au Liban varie en fonction des générations, des réseaux interpersonnels, des répertoires des uns et des autres. Il dépend aussi de la situation socioéconomique et de la classe sociale des familles, comme l'évoque Makki (2007 : 165) dans une étude qui point le poids du « budget de scolarité (*qui*) arrive incontestablement en tête des priorités ». L'appartenance à une couche sociale aisée favorise ainsi la scolarisation dans une école privée payante. Celle-ci dispense éventuellement un enseignement en langues d'un très bon niveau. L'option « école publique » ne provient pas vraiment d'un choix des familles mais dépend de contraintes économiques. Depuis quelques années, cette réalité sociale commence à évoluer, et même les familles ayant des revenus moyens sont prêtes à tout sacrifier pour scolariser leurs enfants dans des établissements privés, notamment ceux qui jouissent d'une meilleure réputation en ce qui concerne l'enseignement des langues. La presse se fait régulièrement l'écho de ce phénomène, comme cela a été le cas en avril 2013 avec un article paru dans le quotidien francophone *L'Orient-le Jour* est intitulé : « En déclin, l'école publique libanaise perd 75 000 de ses élèves en moins de 10 ans ». Ce phénomène, qui semble profond dans la société, est évoqué dans les travaux de El Amine, professeur de sciences de l'éducation à l'Université Américaine de Beyrouth (AUB), qui observe que « le pays a connu un phénomène de recul de la scolarisation dans l'enseignement public et un phénomène inverse dans les écoles privées. La proportion des élèves scolarisés dans le système public se réduit d'année en année de 39 % en 2000-2001, elle passe à 29,5 % en 2010-2011 »²⁴.

Dans une étude datant de 1996, et qui a été publiée dans un ouvrage collectif de référence sur la francophonie au Liban (Abou & Haddad, 1996), les chercheurs lient l'apprentissage de la langue française au Liban au choix de l'établissement scolaire parce que les meilleures performances scolaires en langue française proviennent d'élèves ayant effectué toute leur scolarité dans les écoles privées. Les plus faibles résultats proviennent d'élèves ayant suivi un cursus scolaire dans une école publique (Abou & al., 1996 : 41). Dans une contribution à l'ouvrage *La diversité linguistique et culturelle et les enjeux du développement*, Haddad précise que l'école publique, qui regroupe 43% des scolarisés, ne donne pas de résultats similaires à ceux enregistrés par les écoles privées en ce qui concerne l'apprentissage du français (Haddad, 1997 : 111). De son côté, Beacco signale, dans son rapport final sur le Dispositif National d'Evaluation (DNE) de février 2016, que les élèves du secteur privé avaient des résultats sensiblement meilleurs que ceux de leurs camarades du secteur public.

²⁴ <https://www.ifporient.org/> Page consultée le 14 janvier 2020.

Cela tient-il à une meilleure efficacité de l'enseignement du français délivré par le secteur privé ? Beacco explique que les différences de résultats entre les deux secteurs tiennent largement aussi à des différences de statut socio-économique entre élèves du privé et du public. Les premiers appartiennent à des milieux sociaux plus favorisés, ce qui leur donne un avantage sur les seconds, comme le montrent de façon constante les études sur les systèmes éducatifs.

De nos jours, les écoles officielles au Liban souffrent d'un manque de professeurs qualifiés et bénéficiant de dispositifs de formation continue. Pour combler le vide et les difficultés de recrutement, des diplômés non formés aux métiers de l'enseignement ont été recrutés. Cette situation a entraîné une dégradation encore plus importante dans le secteur de l'école public déjà en mauvaise posture. « Cette dégradation de l'enseignement public a surtout touché l'enseignement des langues étrangères, et plus particulièrement le français qui se trouve enseigné dans le plus grand nombre de ces écoles » (Wehbe, 2006 : 14). Le personnel qui travaille dans ces institutions, « est peu qualifié et manque de formation pédagogique » (Assaf Khoury, 1998 : 40), parce qu'« à la suite de dizaines d'années de guerre et d'ingérence étrangère dans la vie politique et administrative du pays, les conditions d'embauche des enseignants du secteur public n'ont cessé de se détériorer » (Hoyek & Papazian, 2007 : 38). Toutefois, l'Education nationale a déployé beaucoup d'efforts pour intégrer des méthodes d'enseignement interactives en incitant les enseignants à suivre des sessions de formation, mais faute de suivi pédagogique, ces efforts n'ont pas abouti aux résultats espérés. Au déficit de formation des professeurs, s'ajoute l'absence de matériel et ressources pédagogiques. De plus, les locaux sont également peu adaptés : salles exigües et mal éclairées dans lesquelles s'entassent jusqu'à quarante élèves dans des espaces prévus pour des effectifs bien moindres. En guise de conclusion, ce système scolaire a engendré « une situation paradoxale, car d'un côté, il a développé la compétitivité entre les écoles et, d'un autre côté, il a augmenté le clivage » (Assaf Khoury, 1998 : 39) entre les enfants (et les familles) d'un même pays, parce que ceux qui sont « issus de milieux aisés se recrutent davantage dans les établissements privés et les moins favorisés se dirigent vers l'enseignement officiel » (Naaman, 1979 : 168). Comme le déclarent les chercheurs qui se sont penchés sur la question (Monin, 2016), « la crise économique qui s'éternise et la disparité de l'enseignement entre établissements publics et privés font sans doute partie des facteurs de fragilisation du français au Liban. Il est vrai qu'entre l'excellence de certains établissements privés et le délabrement des écoles publiques, le fossé est grand ».

Après cette présentation comparée des deux secteurs public et privé au Liban, qui nous a permis d'appréhender la langue française en articulation avec les différents publics scolaires

usagers de ces différents secteurs, nous allons maintenant resserrer le focus en fonction de notre problématique centrale de recherche, à savoir l'enseignement du français et en particulier la dimension orale. Nous abordons dans ce qui suit l'enseignement de l'oral conformément à la dernière réforme du système éducatif au Liban, mise en place à partir de 1994, en commençant par la question des manuels scolaires.

2.3 QUELLE PLACE POUR LES MANUELS DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS AU LIBAN ?

Le manuel scolaire est considéré comme support pédagogique mis à la disposition des élèves, des parents et des enseignants. Il est relatif à un certain niveau et il est censé aider l'élève à acquérir les compétences nécessaires. Les manuels, vu leur rôle fondamental dans le dispositif éducatif, connaissent des modifications et évolutions régulières. Il est important de noter que le manuel, comme tout autre support pédagogique, n'est qu'un outil au service des enseignants et des apprenants. Il n'est efficace que lorsqu'il contribue à la satisfaction des besoins précis du groupe et des options didactiques particulières à chaque contexte. D'après De Carlo, au moins trois critères pourraient guider le choix du matériel didactique afin d'accéder à la langue et à la culture cibles :

- « - La pertinence, pour vérifier s'il contient au moins un élément connu par l'élève, s'il peut lui suggérer quelque chose d'autre » ou éveiller une connaissance par contiguïté,
- La performativité, pour déterminer les limites de temps imparti, prévoir le degré de participation et la qualité de la réception ;
- L'exploitabilité, afin d'établir jusqu'où aller dans la proposition des activités, en tenant compte de la variété des exercices, de l'utilité à l'intérieur du programme, de la motivation des élèves ».

(De Carlo, 1998 : 57)

Blanchet ajoute sur le choix du manuel que :

« ... Le critère de la fonctionnalité pédagogique doit rester prioritaire [afin d'assurer un] enseignement/apprentissage raisonné, tant sur le plan didactique que sur le plan pédagogique, et dont l'objectif est, non pas la langue, mais les besoins de communication et l'épanouissement d'une personne humaine autonome et responsable qui puisse vivre et communiquer le plus harmonieusement possible avec autrui ».

(Blanchet, 2004 : 14)

Le manuel constitue un outil important de la vie scolaire dans les classes de français. Il rassure l'apprenant et conforte l'enseignant dans ses démarches en lui proposant une structure apparente et une programmation claire, car comme l'explique Debyser :

« A l'origine, les manuels ont eu surtout pour fonction de faciliter la tâche des professeurs en leur fournissant un matériel de travail sous forme de textes ou d'exercices, et de rapprocher la langue étrangère des élèves. [...] mais également un chemin tracé, facilité, progressif ».

(Debyser, 1973 : 6)

Les manuels sont donc très importants du point de vue des enseignants dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions : ils leur fournissent ce qu'on a coutume de désigner en didactique par l'expression « ensemble pédagogique » complet et utilisable en l'état, dans lequel figurent les objectifs pédagogiques, des contenus organisés dans des unités spécifiques, des démarches pédagogiques et des activités pour les apprenants. Ce qui permet à l'enseignant de savoir d'où il part et où il va, en suivant l'itinéraire déjà tracé afin d'atteindre les objectifs visés.

2.3.1 Les manuels scolaires dans le privé : liberté de choix

Si le Livre Scolaire National (LSN) est unique dans les écoles publiques libanaises, il ne l'est pas dans les écoles privées. Il est souvent importé ou calqué avec, pour critère unique le choix des livres les plus récents en France. Pour le secteur privé, la situation est complexe dans la mesure où il existe au Liban différents manuels scolaires publiés par des maisons d'édition libanaises ou françaises. Les écoles privées choisissent le manuel qui leur convient le mieux. Pour la langue française, les manuels scolaires de langue française d'édition libanaise sont les plus utilisés. Les manuels de français les plus adoptés sont ceux des maisons d'édition libanaises. Ceux-ci sont conçus au Liban et ils suivent le curriculum libanais. L'objectif étant de se plier au curriculum défini par L'Etat par rapport aux objectifs et aux thèmes « au niveau de la conception, de l'élaboration des méthodes, des activités tout en imitant les manuels d'édition française » (Hafez, 2006 : 311). Dans les établissements homologués où les programmes sont internationaux, les écarts sont énormes en termes de contenu, de niveau de langue et d'environnement socioculturel.

2.3.2 Les manuels scolaires de français dans le secteur public : facteur de réussite ou d'échec ?

Au Liban, les manuels scolaires destinés à l'enseignement du français qui sont en usage dans les établissements publics, sont conçus par le CRDP. Ils appartiennent à une collection unique : « Livre Scolaire National, Nouveau Programme » et sont obligatoires dans tout le secteur public scolaire.

La réforme éducative appliquée en 1997 a touché tout le curriculum scolaire ainsi que les manuels en usage. Elle « a transformé le cursus de français et a entraîné une refonte des manuels scolaires » (Hafez, 2006 : 278).

En outre, la réforme visant une amélioration des performances du système éducatif se base sur de nouveaux concepts théoriques et aboutit à une nouvelle conception du manuel national. Dans les anciens programmes, la grammaire occupait une place privilégiée ainsi que la mémorisation de textes en prose et en vers. « On était dans une approche traditionnelle qui négligeait des concepts fondamentaux tels la prise en compte des situations de communication, l'identification des besoins langagiers, la sensibilisation aux actes de parole » (Hafez, 2006 : 279).

Il est utile de noter que l'enseignant affecté à un établissement public peut utiliser, en plus du LSN, d'autres méthodes ou supports didactisés de son choix : cette autonomie est mentionnée dans la loi et le plus souvent respectée par les personnels d'encadrement (inspecteurs, conseillers pédagogiques, coordinateurs). Le professeur a toujours la liberté de s'éloigner du manuel en proposant d'autres textes mais à condition de respecter le programme officiel (mouvements littéraires, auteurs, activités didactiques). Mais dans certains contextes, les directeurs d'établissements scolaires préfèrent encourager l'utilisation unique des méthodes officielles, notamment lorsque d'autres matériels pédagogiques ou équipements (photocopieuse, projecteur, lecteur DVD, etc.) ne sont pas disponibles. La majorité des enseignants de français des écoles publiques se sont déjà mis à l'œuvre en déclarant avoir recours à d'autres manuels et à des documents importés afin d'actualiser leurs connaissances, de mettre à jour et de compléter leurs cours.

Pour avoir une idée claire des livres scolaires nationaux de français, prenons l'exemple du manuel scolaire de la classe de la septième année d'Education de Base (EB7), une des classes ciblées par notre recherche doctorale. Le manuel est constitué de dix dossiers comme le montre la figure suivante.

Table des Matières

Sommaire Général	10
Dossier I : NATURE	13
Dossier II : ENVIRONNEMENT	47
Dossier III : HEROS ET PERSONNAGES ILLUSTRES	71
Dossier IV : SPORTS	93
Dossier V : VIE D'ADOS	121
Dossier VI : SANTE	151
Dossier VII : VISAGES DU LIBAN	181
Dossier VIII : NOTRE UNIVERS	217
Dossier IX : TERRES NOUVELLES	243
Dossier X : LE CONTE	277
Index des fiches techniques	319
Index des fiches lexicales	320

Figure 6 : Table des matières du manuel de la septième année de base

L'étude de chaque dossier s'étend sur un mois, dans une structure régulière et prévisible sauf dans le dernier dossier qui a une organisation et une structure particulières.

- Un document sonore ouvre le dossier, il est enregistré sur une cassette audio et reproduit dans le livre du maître. Des questions de compréhension orale se rapportant à ce document se trouvent dans le livret d'exercices.
- Un ou plusieurs textes introducteurs annoncent le thème.
- Le texte de base invite à une lecture de plus en plus analytique et fine. Les textes de lecture représentent un point de départ pour la production écrite.
- L'activité orale est, en principe, en rapport avec les actes de parole correspondant à chaque dossier.
- Des fiches lexicales et techniques se trouvent dans chaque dossier.

Un livret d'exercices complète le livre de l'élève. Il est en liaison avec les dossiers. Il propose des exercices ludiques pour inciter l'élève à les travailler seul à la maison. De plus, un livre de grammaire s'intègre à cet ensemble pédagogique et le complète. Il est en relation avec les dossiers dans leur thématique et les activités de production écrite.

Concernant le contenu des manuels d'éducation de base, nous analysons le dossier 7, intitulé « Visages du Liban » de la classe EB7. Ce dossier semble assez représentatif de l'organisation et du contenu du manuel. Nous notons la présence de 11 textes écrits et de 10 activités écrites. Ajoutons à tout cela une fiche lexicale et 4 fiches techniques pour rédiger la suite d'un récit et résumer un texte narratif. Quatre leçons de grammaire et une leçon d'orthographe complètent le tout. En revanche, nous pouvons remarquer seulement deux activités consacrées à la compréhension orale au début du dossier et une seule activité qui vise la production orale au milieu du dossier. Cette unique activité de production orale a pour objectif d'« exprimer une émotion », alors que tous les objectifs des documents écrits du dossier visent la narration. L'analyse de l'ensemble du manuel permet de constater que les activités de production orale qui sont intégrées proposent de simples consignes sans aucune méthodologie proposée pour les aborder et sans lien direct avec le contenu et les objectifs de la leçon.

SOMMAIRE		
	1ère semaine	2ème semaine
ECOUTE CASSETTE 	Document oral	Poésie : Le chœur des Cèdres du Liban
TEXTES INTRODUCTEURS 	- Terre d'attache - A visiter en toutes saisons - Tableau climatique	- Les métiers des souks - Scène champêtre
TEXTES DE BASE 	Le climat du Liban	Le Rocher de Tanios
ACTIVITÉS ORALES 	Exprimer une émotion, des sentiments	
ACTIVITÉS ECRITES 	Comment rédiger la suite d'un récit?	Comment faire le résumé d'un texte narratif?
DOCUMENTS COMPLÉMENTAIRES 	- Dans la Békaa - Le temps d'attendre - Byblos - Entretien avec le représentant de l'Unesco au Liban	

Visages du Liban

Figure 7 : Sommaire du dossier 7 du manuel de français de la septième année de base.

Pour résumer, le dossier que nous prenons pour exemple comporte une seule activité de compréhension orale à exploiter une fois par mois et une activité de production orale à aborder au milieu du dossier. De fait, les nouveaux programmes qui demandent de « faire de l'oral » (Annexe 1) proposent aux enseignants peu de solutions concrètes et de supports didactiques. On peut donc constater que la rareté voire l'absence des séances consacrées à l'oral dans les cours de français est due essentiellement au manque de supports dans les manuels scolaires

nationaux. De plus, dans ces manuels, ce sont les aspects strictement linguistiques qui dominent au détriment de la dimension communicative ; la preuve en est la présence d'un manuel de grammaire et d'un livret d'exercices pour chaque classe ainsi qu'un manuel pour les activités langagières orales et écrites.

Il est important de noter que les manuels actuellement en usage dans les trois années du cycle complémentaire sont relativement conçus selon le même modèle. Ils sont constitués d'une somme d'informations linguistiques à retenir, des connaissances factuelles à apprendre, des documents à lire, des activités à remplir, des règles à mémoriser, des consignes à suivre, et des textes à produire. Rares sont les activités consacrées à l'oral.

2.3.2.1 Quels discours culturels des manuels de français au Liban ?

En didactique des langues-cultures, l'on ne bénéficie pas d'une « grammaire culturelle » de référence ainsi, comme le dit Beacco « tout contenu culturel est légitime » (Beacco, 2000 : 66). Mais, il demeure indispensable d'opérer des sélections de tel ou tel objet culturel que doit contenir le manuel parce que l'institution éducative et la classe de langue imposent des contraintes de temps et d'espace qui, à leur tour imposent des choix dont la configuration globale devrait être soumise à des évaluations. Du manuel de français, l'on attend qu'il soit à la fois une anthologie de textes, de supports sonores, une grammaire de référence pour les élèves mais aussi un guide touristique, un stimulus de curiosité, une voie d'ouverture et un support soutien pour le travail de l'enseignant. Le manuel est également perçu comme un outil de médiation culturelle entre les différentes cultures qui se rencontrent en classe (en principe entre la culture cible et celle(s) des apprenants). À ce stade, on peut donc parler d'une appropriation implicite de la culture cible qui repose très souvent sur la comparaison de faits culturels.

Par les activités qu'il propose, le manuel contribue à former les apprenants au niveau linguistique et culturel. En effet, il devrait être non seulement un outil d'acquisition mais également un espace de réflexion. Face aux produits notamment culturels exposés dans les manuels, les élèves devraient être attentifs mais également curieux ; il faut qu'ils apprennent à devenir des utilisateurs actifs et non seulement de simples consommateurs passifs et dociles des aspects culturels exposés dans ces manuels.

Au plan culturel, quelles images les manuels de français véhiculent-ils ? Sont-ils porteurs de traits relatifs à la culture libanaise ou bien à celle de la langue cible ?

La lecture générale du curriculum de l'enseignement de langue et de littérature française dans le cycle moyen (cycle visé par notre recherche) de l'enseignement général nous semble indispensable pour déterminer les perspectives didactiques culturelles dans les manuels

scolaires. Dans les « objectifs généraux » de l'enseignement de la langue française du curriculum, la compétence socioculturelle est clairement identifiée : « L'enseignement du français devra de même contribuer à former chez l'apprenant une culture solidement enracinée dans les réalités nationales et ouverte aux cultures du monde dans une optique d'interaction qui favorise la reconnaissance des similitudes et le respect de l'altérité ».²⁵

Durant les trois années de l'enseignement moyen (12-15 ans), l'enseignement du français devra « présenter un ensemble de connaissances qui contribueront à la formation d'une culture individualisée, à travers un choix thématique et typologique varié, constitué de textes en relation étroite avec l'âge, les besoins, les désirs et les capacités de l'apprenant »²⁶. Selon le curriculum, ce choix devra contribuer à former des citoyens libanais autonomes et ouverts aux cultures du monde. Les thèmes qui seront privilégiés correspondent au vécu des apprenants et à l'environnement qui les entoure : la famille, l'école, la ville, le quartier, la société, les métiers, le sport, les loisirs, etc. Cette contribution à la formation d'une culture chez l'apprenant sera, de concert avec la compréhension et l'acquisition de méthodes de travail, axée sur l'autonomie et le dialogue en vue de l'épanouissement individuel et social du jeune citoyen.

Les manuels utilisés au cycle moyen permettent plus aux collégiens libanais de se faire une représentation accessible de leur pays et de sa réalité. De ce fait, l'image du Liban est surtout visible dans ces classes à travers des thèmes faisant référence à l'environnement culturel (l'environnement urbain, les fêtes, l'histoire, contes, légendes, littérature enfantine, les sports et les loisirs, etc.) L'on peut donc constater que, dans le cycle moyen de l'enseignement général, c'est-à-dire aux niveaux de l'Éducation de base et de l'Enseignement moyen, la « culture » n'est pas considérée comme un objectif en soi.

Il s'agit, selon le curriculum, d'une « contribution à l'enrichissement de la culture de l'apprenant ». C'est un enseignement globaliste de la langue qui est privilégié : la langue en tant que « totalité ». Les manuels se caractérisent par leur polyvalence. Bien évidemment, il n'existe pas de séparation ou de distinction en ce qui concerne la forme des activités ou des exercices proposés. Il n'y a pas d'activités consacrées à l'enseignement de la langue et d'autres pour la culture. L'appropriation des faits culturels se fait donc, selon l'expression de Beacco, par « imprégnation non systématique » (Beacco, 2000 : 77). Ces manuels présentent un choix didactique d'une forte diversification thématique qui se justifie par la volonté de conserver un caractère ludique et souple de la langue afin d'éviter la routine et l'exposition trop sérieuse à

²⁵http://www.crdp.org/crdp/all%20curriculum/Francais/Francais_1ere%20langue%20curriculum.html/ Page consultée le 20/3/2021

²⁶http://www.crdp.org/crdp/all%20curriculum/Francais/Francais_1ere%20langue%20curriculum.html/ Page consultée le 20/3/2021

des connaissances dites « étrangères ». Par exemple dans le manuel d'EB7, l'on trouve une progression didactique et une continuité thématique marquées par la diversité (figure 5) : on passe du climat, à l'environnement et à l'écologie, des sciences au sport, à la communauté, au territoire à la fiction, un peu de coutumes et des recettes de cuisine, à Nadia Tuéni et Amin Maalouf, du Louvre à Byblos (monuments historiques au nord du Liban), un peu d'histoire et de géographie, etc.

Quant à l'exploitation des documents culturels, selon l'étude menée par Hoteit en 2010, ces documents servent communément de « catalyseurs » pour expliquer des règles de grammaire ou faire produire un texte argumentatif. L'enseignement des faits culturels s'appuie sur des textes et des documents contenant des scènes de la vie quotidienne, des photographies de paysage, des monuments ou des publicités, etc. Les enseignants enquêtés expliquent que, dans ces classes, les supports culturels sont essentiellement exploités pour leurs potentialités langagières et communicatives. Il n'est pas difficile de comprendre donc de quel côté penche la balance, comme le montre le curriculum, l'acquisition et la consolidation des acquis langagiers restent prioritaires dans ces deux cycles.

En un mot, le cadre général de l'enseignement de la langue/culture tel que l'on peut le percevoir à travers les manuels de français dans ces classes est caractérisé par la prééminence de la langue sur la culture, par la non différenciation des activités d'enseignement relatives à l'un et à l'autre domaine et par l'exploitation polyvalente des supports. Au total, les contenus culturels semblent davantage présents qu'exploités surtout.

Selon la même étude menée par Hoteit en 2010, les enseignants enquêtés au sud du Liban ne partagent pas le même avis quant aux thématiques abordées dans les manuels nationaux. Le souci des enseignants est d'avoir pour l'enseignement du français un manuel qui leur soit propre et représentatif de la culture locale et nationale est tout à fait légitime. L'on admet donc avec Verdelhan, que, « l'important est, que dans les indications de lieux et de personnes, l'apprenant se construise l'idée que le manuel lui parle de son pays, d'abord vu comme un ensemble parfois complexe géographiquement, mais uni culturellement » (Verdelhan-Bourgade, 2007 : 78).

Quant aux enseignants « défenseurs de la francophonie », être citoyen libanais implique l'appartenance à une nation démocratique, la prise de conscience de sa diversité et de ses appartenances multiples, la connaissance de la déclaration des droits de l'homme et les diverses expressions de liberté. L'enseignement-apprentissage de langue / culture doit aussi permettre au citoyen libanais de découvrir le monde et de s'ouvrir à l'autre. De la même façon, la découverte de la communauté de langues et de cultures que constitue la francophonie lui permet de construire un pont avec ce monde où le français est en partage. À l'inverse de leurs

collègues nationalistes, les « défenseurs de la francophonie » considèrent que l'ouverture au monde n'est donc pas incompatible avec la citoyenneté et l'attachement officiel à un groupe, à un pays, ou à une culture.

Bien au contraire, la découverte des réalités culturelles de l'espace francophone, développe chez l'apprenant libanais la capacité à une certaine mise à distance au service de l'apprentissage de la relativité des usages et de l'altérité. Après tout, établir des liens entre la langue et les réalités des pays dans lesquels cette langue est parlée est un objectif essentiel de l'enseignement des langues étrangères. Cela contribue à l'enrichissement du bagage culturel des apprenants, à leur épanouissement personnel ainsi qu'à la compréhension mutuelle, etc.

Suite au dépouillement des manuels de français du cycle moyen, on constate que la francophonie en dehors de la France et de certains pays africains surtout du Maghreb, reste complètement absente des programmes scolaires libanais. On accorde si peu d'importance à la place du français dans le monde. Une image unilingue de la France est généralement véhiculée dans certains manuels du cycle moyen.

Le besoin d'enseigner-apprendre la langue française dans une dimension francophone est devenu pressant au Liban. Un tel enseignement, s'il est bien conçu et organisé permettrait en effet une prise de conscience de sa propre culture, mais aussi et surtout l'occasion de renouveler son regard sur le monde et sur sa propre vie. Il est utile de montrer aux élèves libanais que la francophonie n'est pas le fait exclusif des élites, des classes favorisées ou de certaines communautés, mais qu'elle est vécue dans des pays aussi différents que le Sénégal, le Liban, le Canada, le Cameroun ou la France, etc. Parce que comme le dit Vigner, dans cet espace culturel :

« [...] Le défi de la diversité, c'est aussi la découverte que le français n'est plus la propriété d'un seul peuple... Car le nomadisme est au coeur même des langues : langue, pensée et culture, toutes produits d'une histoire, circulent au-delà des territoires qui les ont vues naître ».

(Vigner, 2004 : 45)

En dépit des pistes d'ouverture au monde francophone que les enseignants, dans l'enquête que nous avons réalisée et que nous y reviendrons plus tard, défendent afin d'améliorer l'enseignement du français au Liban, ceux-ci ont généralement tendance à réduire la francophonie à sa dimension littéraire. Cependant, l'on s'accorde à dire avec Collès que :

« [...] Si l'on veut dégager des modèles culturels, le seul recours à la littérature ne suffit pas. Car tout texte littéraire représente aussi un écart par rapport aux normes de son milieu et est fortement marqué de subjectivité. Il importe donc de multiplier les regards, de comparer entre eux des textes d'une même culture en rapport avec le même thème,

de multiplier les points de vue (générations, classes sociales, sexes...différents) et de les confronter à des analyses globalisantes (textes et/ou données chiffrées, tableaux, graphiques, cartes, etc.) produites par des anthropologues, journalistes et qui ont, elles, une prétention à la généralité. Ces documents authentiques permettent de relativiser les représentations que l'on peut se faire à partir du texte littéraire ».

(Collès, 2009 : 143)

Dans nos sociétés plurilingues et pluriculturelles et dans ce monde hétérogène qu'englobe la francophonie, la compétence culturelle demeure essentielle puisque chaque individu doit apprendre sa propre culture dans la quête de sa construction identitaire. Par contre l'ouverture aux autres cultures et la découverte de l'Autre passent par le développement d'une compétence interculturelle, d'où l'importance de son intégration dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues. La démarche interculturelle constitue une voie d'accès privilégié aux modèles culturels. Cependant, dans les manuels de français au Liban, outre l'absence d'une littérature francophone représentative, le fait qu'il y ait peu de « documents authentiques » et de données paratextuelles actualisées ne favorise pas une connaissance suffisante des modèles culturels. Il est utile donc de préconiser des manuels de français faisant référence à deux niveaux de culture : un niveau local et un niveau francophone international. En effet, tout en prônant les avantages d'un enseignement-apprentissage francophone du français, la démarche interculturelle relève encore plus de l'actualité au regard des exigences que crée en nous la mondialisation et ses contingences et surtout la complexité des rapports identitaires dans la société. Ainsi, l'appel est double, contextualiser les manuels dans une approche interculturelle tenant compte, d'une part de la réalité nationale et, d'autre part d'autres pratiques socioculturelles de l'espace francophone. Parce que l'objectif, comme l'explique Castellotti :

« [...] N'est plus peut être, alors, d'enseigner ou d'apprendre 'une culture', mais de sensibiliser aux choix et aux modalités d'interprétations des éléments culturels qu'on aura sélectionnés, en fonction des intérêts des élèves / étudiants, de leurs besoins, de leurs objectifs ainsi que des caractéristiques du contexte (notamment institutionnel) d'appropriation ».

(Castellotti, 2009 : 68)²⁷

Tout cela dans une démarche qui consiste (toujours selon Castellotti) à :

« [...] S'interroger sur les façons dont on perçoit les ressemblances et les différences, dont on catégorise les autres et soi-même, dont on peut partager ou confronter ses représentations, en visant des objectifs assez largement différenciés selon les publics et

²⁷ http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/023/066_079_table ronde.pdf / Page consultée le 22 avril 2021

les raisons pour lesquelles ils ont choisi d'apprendre le français, leurs occasions vraisemblables d'usages du français, avec cependant toujours l'idée fondamentale de se décentrer, de réfléchir sur soi tout en se posant des questions sur les autres ».

(Ibid)

Bref, le manuel ne pourra avoir d'action interculturelle que lorsqu'un certain nombre de tabous auront été levés surtout à propos de la perception de sa propre culture et de celle de l'Autre « l'étranger ».

Par conséquent, selon cette approche, le rôle de l'enseignant dans ces classes semble devenir plus important. C'est à lui de sélectionner les éléments culturels à enseigner en partant des besoins réels de son public. De ce fait, plusieurs interrogations se posent : les enseignants libanais seraient-ils en mesure d'assurer ce type d'enseignement à la fois éclectique et interculturel ? Disposons-nous au Liban de ressources humaines et de moyens financiers permettant d'élaborer des manuels répondant à de telles exigences ?

Il faut signaler ici que l'éclectisme (Puren, 1998) comme méthodologie d'enseignement des langues étrangères nécessite que l'enseignant ait de grandes compétences dans la langue qu'il enseigne, des pratiques d'enseignement et même qu'il ait le pouvoir de connaître les besoins des élèves. La bonne formation de l'enseignement renforce son autonomie et exclue tout besoin de méthode puisqu'il sera apte à se plier aux différentes situations auxquelles il sera exposé en classe. En effet, le choix des supports, des documents à proposer et des sujets à aborder n'est pas une tâche facile ni pour les enseignants ni pour les concepteurs. Cependant, opter pour une approche éclectique permet une certaine « souplesse » pour l'enseignant, car cela lui donne l'occasion de s'adapter au contexte et de prendre de la distance par rapport au carcan imposé par le manuel ou tout autre contrainte méthodologique. Mais comme c'est le cas pour tout cadre méthodologique, même une approche de type éclectique doit être utilisée à bon escient : il est important d'y former les enseignants pour éviter des dispositifs didactique incohérents.

Il importe de dire que finalement, il n'y a pas de « mauvaises » méthodes et de « mauvais manuels ». Mais, « en se trompant d'ingrédients ou de dosage, on peut faire de la mauvaise cuisine. Et la didactique, quand elle consent à descendre dans la classe, est, comme la cuisine, affaire de dosage » (Caré, 1989 : 54).

Dans ce sens, il ne faut pas oublier que non seulement la pluralité culturelle est une réalité dans la classe, elle en constitue même sa source. En effet, « l'objectif n'est donc plus d'enseigner UNE culture, mais d'apprendre à gérer des situations de pluralité culturelle, voire de construire des parcours interculturels » (Castellotti, 2009 : 71).

2.3.2.2 Manuels scolaires et controverses

Les manuels n'ont pas que des atouts par rapport aux supports antérieurs à la réforme. En effet, nous pensons que les propos suivants de Blanchet s'adaptent bien à la situation actuelle au Liban, car nous sommes convaincue que, tels qu'ils sont conçus, les manuels « empêchent de travailler. Ils font des enseignants, et souvent des apprenants aussi, de simples exécutants, répétiteurs dépendant d'un outil, et non concepteurs d'un enseignement ou d'un apprentissage appropriés » (Blanchet, 1998 : 192).

Nous devons admettre à ce stade que la critique de l'usage du manuel n'est pas une nouveauté. Le manuel fait l'objet de multiples controverses à propos de son contenu, sa forme voire son poids. Il est accusé d'offrir à ses utilisateurs des recettes pédagogiques, des « prêt-à-porter », selon l'expression de Blanchet. Quel que soit le degré de sophistication du manuel, il enferme l'enseignant dans un déroulement linéaire et monotone. C'est pourquoi il provoque des mises en garde quant à son usage exclusif par les enseignants. Cette mise en garde est d'autant plus importante que les enseignants appliquent le manuel à la lettre et dans l'ordre, sans modifier ni introduire d'autres activités au travail proposé, ou pire « [...] en piochant au hasard, parce qu'on n'a pas le temps de tout faire, quitte à porter gravement atteinte à la progression méthodique de l'ouvrage » (Ibid : 193).

Les manuels scolaires nationaux mis en place en 1997 au Liban ont déclenché plusieurs critiques comme celle de Berry qui déclare que « les manuels élaborés par les gardiens fidèles du français au Liban, se sont trouvés alourdis de beaucoup de notions qui rendent encore plus dure la tâche de l'enseignant et confirment aux yeux des élèves l'idée que le français est une langue difficile » (Berry, 2001 : 106). Ces manuels ont été critiqués car certains estiment qu'ils ne répondent « ni aux besoins ni aux ambitions des étudiants, entraînant ainsi une attitude hostile de la part des apprenants envers la langue française » (Chéhadé, 2008 : 338). Les activités qui y sont proposées, sont formulées « sans se fixer au préalable des objectifs généraux et spécifiques » (Hafez, 2006 : 273), elles ne s'inscrivent pas dans un projet d'apprentissage cohérent et structuré et ne mettent pas les apprenants dans des situations de communication favorables pour qu'ils sentent le besoin de s'exprimer. D'ailleurs, la conception d'un manuel scolaire ayant pour objectif de contribuer à la réussite des apprenants aux examens officiels écrits diffère de celle dont le but est l'acquisition d'une langue pour communiquer à l'oral et à l'écrit. De même l'enseignant qui a pour seul but de terminer son programme sans tenir compte des besoins de ses apprenants ne peut accomplir correctement sa mission dans le cadre de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Selon le rapport de l'Association Libanaise des Sciences de l'Education ALSE :

« Le manque de coordination et l'absence de référentiel agréé dans la publication des manuels scolaires ont été à la base de plusieurs problèmes dont la densité du contenu au détriment des compétences, des attitudes et de la validité de l'évaluation et l'absence de progression d'une année à l'autre ».

(ALSE, 2006 : 22)

Il est vrai que la publication par le CRDP des manuels scolaires pour tous les cycles facilite l'accès de tous au manuel scolaire national. Cependant, il n'existe pas actuellement au Liban d'autorité indépendante chargée du contrôle des manuels scolaires et de leur évaluation conformément à des critères préétablis. Certes, la réforme était un grand pas vers le changement, mais depuis 1997, il n'y a eu aucune évolution. Au Liban, l'on ne manque pas de ressources humaines mais plutôt d'actions et d'orientations didactiques actualisées et fondées sur la réalité du terrain et sur un socle théorique et méthodologique robuste.

Ces considérations importantes autour des manuels scolaires étant posées, nous pouvons désormais nous pencher dans les pages qui suivent sur le corps enseignant, au Liban et les différentes structures intervenant dans leur formation initiale et continue.

CHAPITRE 3

LE CORPS ENSEIGNANT AU LIBAN, HETEROGENEITE DE PROFILS ET DE PARCOURS

Dans le secteur privé, le recrutement des enseignants dans les établissements privés est effectué par le coordinateur ou le directeur. Ces établissements ont leurs propres règlements « le niveau minimal requis pour la loi étant le bac pour le primaire et la licence pour le secondaire » (Hoyek & al., 2007 : 38). Pour ce qui est des écoles semi-privées, les directions décident de leurs critères de recrutement et c'est dans cette catégorie que l'on retrouve « le plus bas niveau académique des enseignants alors même qu'elle attire de plus en plus enfants dont les parents n'ont pas les moyens d'aller dans le privé » (IFADEM, 2012 : 5).

3.1 FORMATION INITIALE ET RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS AFFECTES DANS LES ETABLISSEMENTS PUBLICS

La guerre civile (1975-1989) au Liban a affecté les différents secteurs de la vie sociale, politique, économique, culturelle, etc. Le secteur de l'enseignement n'a pas été épargné. Jusqu'en 1975, les enseignants de français du primaire et du complémentaire des écoles publiques au Liban devaient être titulaires d'un diplôme d'enseignement délivré uniquement par l'Ecole Normale rattachée au CRDP en plus de leur baccalauréat libanais ; ceux du secondaire, en plus de leur diplôme de littérature française devaient être titulaires du Certificat d'Aptitude Pédagogique pour l'Enseignement Secondaire (C.A.P.E.S.) délivré uniquement par la Faculté de Pédagogie et de Didactique à l'Université Libanaise. Pendant la guerre, les Ecoles Normales et la Faculté de Pédagogie n'ont plus assuré leurs fonctions de formation initiale. Après la guerre, il n'y a plus eu que trois concours nationaux de recrutement pour les enseignants du primaire et 4 concours de recrutement pour ceux du secondaire. A partir de 1996, le ministère a décidé de recruter des enseignants sur la base de contrats annuels proposés aux titulaires d'une licence, ou à ceux qui ont un Bac +2 en ayant validé leur formation. Par conséquent, il existe actuellement deux catégories d'enseignants dans les établissements publics libanais. Ils sont suivis par des inspecteurs de l'éducation nationale :

- Des titulaires qui sont recrutés suite à un concours national organisé par le CRDP ou la faculté de pédagogie et qui dépendent du ministère de l'éducation.
- Des contractuels de plus en plus nombreux depuis l'après-guerre, nommés sur une base contractuelle et non à partir de concours nationaux.

Mais en parallèle, les Ecoles Normales continuent à former des enseignants pour les cycles primaires et complémentaires : 3675 ont été diplômés entre 1994 et 2002 suite à une formation d'une année scolaire.

La loi n° 442 du 29/7/2002 a ensuite rendu légal le recrutement des enseignants du primaire au Liban parmi les titulaires d'une licence. Mais la loi ne comporte aucune précision sur la formation pédagogique que doit comporter cette licence. C'est pourquoi, depuis cette date, le ministère se contente d'engager des licenciés comme vacataires (rémunérés à l'heure), sans préciser la procédure de sélection. Par ailleurs, l'organisation du concours que prévoyait cette loi s'est avérée impossible, pour des raisons liées avec l'interprétation même du texte juridique et qui n'ont jamais été résolues.

Le nombre de contractuels dans les écoles publiques a considérablement doublé ces dernières années, pour passer de de 6000 en 1993-1994 à 11'000 en 2004-2005, soit une augmentation de 90%. D'un autre côté, on fit entrer dans les écoles publiques 4500 enseignants non titulaires de diplômes pédagogiques. Par ailleurs, le pourcentage d'enseignants titulaires uniquement du baccalauréat (ou qui ne sont pas titulaire d'un diplôme secondaire) est de 33% dans les écoles publiques, de 50% dans les écoles privées non gratuites et de 82% dans les écoles privées gratuites (ALSE, 2006 : 23)²⁸.

Nous présenterons ci-dessous les résultats obtenus par le CRDP en 2003 à la suite du recensement des enseignants non qualifiés de plusieurs disciplines, au cycle primaire dans les deux secteurs :

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

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

Tableau 4: Pourcentage des enseignants non qualifiés des différentes disciplines du primaire des trois secteurs

Ce tableau illustre la présence de professeurs qui manquent de compétences en matière d'enseignement du français et même des autres disciplines, ce qui s'impose comme vraie menace pour le système éducatif au Liban.

La modification des conditions académiques requises pour la nomination des enseignants a eu des retombées négatives sur la qualité de l'enseignement public. La faiblesse des mesures d'évaluation et de sanction a entraîné le non-respect des règlements en vigueur, par exemple

²⁸ Rapport Final ALSE « La Stratégie Nationale de L'éducation et de L'enseignement au Liban ».

ceux relatifs à la ponctualité, à la durée de présence et au temps d'activité dans l'établissement. Notons que ces dernières années et avec l'absence non-justifiée des formations initiales dans les Ecoles Normales et l'augmentation des effectifs de professeurs contractuels embauchés sans critères, la qualité de l'enseignement s'est dégradée dans les écoles publiques. Cette question du recrutement est centrale : El-Amine ²⁹(2001-2002) déclare que « C'est d'abord par l'adoption de lois autorisant le recrutement d'enseignants recalés aux concours que se traduit ce déclin ». L'auteur est très critique au sujet des lois adoptées en 2001 : « non seulement ces lois ont facilité l'embauche d'enseignants sans la moindre formation pédagogique, mais elles ont autorisé les personnes n'ayant pas même une licence à se présenter aux concours de recrutement d'enseignants du primaire » (El Amine, entretien donné au quotidien francophone L'Orient-Le-Jour) ³⁰. Et El Amine déplore cette situation d'autant que c'est la nouvelle réglementation qui ouvre la voie à ces dérives, à travers « l'embauche de contractuels sans qualification », qui ne répondent pas aux critères requis. De nos jours il n'existe pas de réglementation qui régit l'exercice du métier d'enseignant des cycles primaire et secondaire au Liban, si ce n'est l'exigence d'une licence (bac + 4) pour enseigner dans les écoles publiques. La « commission des équivalences » octroie des équivalences entre les diplômes universitaires et la licence conformément aux conditions en vigueur. Selon un rapport de l'Agence Française de Développement (AFD) ³¹publié en octobre 2012, seuls 4,2% des enseignants du public possèdent un diplôme professionnel d'enseignement, et plus de la moitié d'entre eux ne sont même pas titulaires d'une licence d'enseignement. Le rapport ajoute que ce chiffre interroge le mode de recrutement des enseignants et place ainsi le système de formation continue au cœur des enjeux éducatifs. En effet, le principal point de cet état de fait est que le secteur public éducatif libanais ne manque pas d'enseignants, mais ceux-ci n'ont pas les qualifications requises pour enseigner que ce soit du point de vue académique (formation universitaire) ou professionnel (formation orientée vers la pratique pédagogique).

Pour conclure, nous constatons que l'enseignement public pour le cycle primaire souffre de sérieux problèmes pour ce qui est des compétences des enseignants : le pourcentage élevé de titulaires de diplômes secondaires (baccalauréat) et le recrutement d'enseignants titulaires de licences sur une base contractuelle discrétionnaire, sans aucune formation pédagogique, en sont une preuve éclatante. Cela explique que Beacco (2016) recommande, à l'issue de

²⁹ El Amine professeur en sciences de l'éducation à l'Université Américaine de Beyrouth lors d'une conférence à l'Institut Français au Liban.

³⁰<https://www.lorientlejour.com/article/810620/en-declin-lecole-publique-libanaise-perd-75-000-de-ses-eleves-en-moins-de-10-ans.html>

³¹ (Rapport Final : Etude de faisabilité du programme d'appui au secteur de l'enseignement public de l'éducation au Liban, octobre 2012

l'enquête qu'il a menée au Liban, de seconder les enseignants dans leurs tâches par des programmes qu'ils ont la responsabilité et la capacité de mettre en œuvre. Au moment où les discussions sur les rythmes scolaires s'essouffent au Liban, il nous semble opportun d'insister sur le caractère crucial de l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants pour réussir la refondation de l'école.

Dans ce qui suit, nous aborderons les enjeux de la formation des enseignants au Liban.

3.2 LA FORMATION CONTINUE AU LIBAN

La formation continue a des racines profondes sur le plan historique. Ibn Khaldun (1332-1406), connu dans le monde arabe comme étant le fondateur des sciences sociales, avait une vision de l'éducation et de l'enseignement très élaborée pour son époque ; il espérait, au-delà de l'enseignement, « créer un réseau d'éducateurs, à travers le temps et l'espace, qui garantisse la qualité du savoir transmis » (Cheddadi, 1994 : 8). Ibn Khaldun estime que la réussite d'un enseignant dans sa profession tient non seulement au fait qu'il acquiert de l'expérience, mais également à sa capacité à développer ses compétences et ses aptitudes parce qu'enseigner n'est pas une faculté naturelle et innée. Au XXème siècle, les travaux de Dewey (1953) sont basés sur le fait que l'éducation est un procédé de formation et de progression qui aide à évoluer ; Dewey pensait à l'apprentissage comme un processus qui engage toute la personne avec ses pensées, inventions et initiatives. Dewey était convaincu que l'éducation d'une personne ne devait pas s'arrêter quand celle-ci quittait l'école.

Cela étant posé, nous comprenons que l'éducation ne s'arrête ni avec le temps ni avec l'âge et, qu'au XXIème siècle, ces réflexions sont toujours d'actualité. Plus récemment, en 2005, Harari souligne qu'il est nécessaire d'apporter aux enseignants une aide dans les domaines évolutifs qu'ils ne maîtrisent pas et qui exigent de repenser les méthodes et les dispositifs pédagogiques mises en place.

Le métier d'enseignant évolue au fil du temps et de multiples paramètres, les enseignants doivent disposer de moyens pour se perfectionner, afin d'être aptes par exemple à utiliser de nouveaux supports, s'adapter à différents publics, ou tirer profit des avancées technologiques, notamment du numérique, dans une perspective didactique. En outre, il est aussi important pour eux de développer leurs compétences sur de nouvelles pratiques pédagogiques qui leur permettront de faire face à des classes de plus en plus hétérogènes.

Reprenons le fil de notre thématique en nous intéressant au système de la formation continue des enseignants au Liban, qui a subi des évolutions certaines ces dernières années. Les deux secteurs éducatifs, public et privé, assurent la formation continue des enseignants.

3.2.1 Dispositifs de formation continue des enseignants du secteur public

Dans le secteur public, deux organismes sont habilités à assurer la formation continue des enseignants : le CRDP et la Direction de l'Orientation Pédagogique et Scolaire (DOPS). En outre, l'IFL propose au ministère de l'éducation des plans de formation adressés aux enseignants. Quant à l'Inspection Pédagogique (IP), son rôle est d'évaluer les enseignants à l'issue d'une observation de classe.

Intéressons-nous dans ce qui suit au rôle de chaque structure.

a. Le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP)

Le CRDP a été créé au sein du ministère de l'éducation nationale en 1971. Parmi les missions confiées qui lui sont confiées, celles de concevoir et élaborer les manuels scolaires, les publications et les auxiliaires pédagogiques et de former les enseignants de l'enseignement pré-universitaire dans les Ecoles Normales. Le CRDP et son bureau de formation sont répartis sur tout le territoire en 34 Ecoles Normales.

Comme évoqué plus haut, le bureau de formation initiale du CRDP a pour fonction principale de former les membres du corps enseignant et les autres agents du système éducatif au niveau des cycles primaire et complémentaire. A l'issue de la publication des nouveaux programmes d'enseignement en 1998, le CRDP a entrepris un large processus de formation qui a englobé tous les enseignants des écoles publiques et les coordinateurs du secteur privé. Mais cette formation a eu lieu une seule et unique fois et s'est contentée d'initier les enseignants aux nouveaux programmes.

En l'an 2000, un projet de formation continue des enseignants et des chefs d'établissements du secteur public fut élaboré. Il visait à :

- a. Constituer un groupe de formateurs ou personnes-ressources susceptibles d'assurer la formation continue des enseignants.
- b. Renforcer d'abord le rôle des 6 Ecoles Normales principales des Mohafazats (Départements) puis, progressivement, les Ecoles Normales locales, non seulement pour en faire des centres de formation mais aussi pour en faire des centres de ressources.
- c. Constituer un réseau d'information, de documentation et de compétences à l'aide des TICE et de l'Internet en particulier.
- d. Mettre en place des dispositifs pour évaluer les besoins des enseignants.

La réalisation effective de ce projet a démarré durant l'année scolaire 2004-2005 à travers un plan d'action régional élaboré et supervisé par le Bureau de formation du CRDP. Ce projet prévoyait la formation de 300 formateurs et l'organisation de sessions de formation pour près

de 20000 enseignants. Un comité national interministériel (Comité technique de formation) regroupant les responsables de différentes institutions : ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, CRDP, Inspection Générale) a été créé afin d'élaborer le dispositif de formation continue. Ce projet avait pour finalité principale d'améliorer la qualité de l'enseignement dans les cycles primaire et complémentaire appelés dans le curriculum « éducation de base ». Ses objectifs sont les suivants :

- Refocaliser tout le processus d'enseignement sur l'apprenant.
- Préconiser le recours aux méthodes actives.
- Doter les enseignants des compétences nécessaires académique et pédagogique.

Six Centres de Ressources (CR) du CRDP et 34 Ecoles Normales (antennes) sont répartis sur tout le territoire libanais. Le personnel du CR comprend le directeur de l'Ecole Normale, le responsable pédagogique du CR, des personnes ressources, des documentalistes responsables des médiathèques du CR.

Les formations s'adressent à tous les enseignants en exercice du secteur public, des écoles privées non-subventionnées et aux cadres des établissements scolaires. Deux circulaires du ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur précisent l'obligation pour tous les enseignants (titulaires ou contractuels) de suivre au moins un stage de formation du CRDP par an. Ce sont les enseignants qui choisissent chaque année la ou les formation(s) qu'ils vont suivre, en accord avec leurs directeurs d'école et leurs inspecteurs qui peuvent leur donner des indications.

Les formateurs en poste (Personne Ressource - PR) sont titulaires d'une licence et possèdent une expérience professionnelle conséquente. Ils se portent tout d'abord candidats et sont choisis par une commission du CRDP, sur dossiers et concours. Ces formateurs ont eux-mêmes bénéficié de formations en France et au Liban. Trois universités d'été (2004, 2005, 2006) et trois missions de suivi ont permis aux 208 formateurs d'acquérir les fondamentaux de l'ingénierie de la formation et de construire des compétences et des outils opérationnels pour la conception et la conduite d'action de formation. Les formateurs recrutés après 2006 sont formés par le responsable pédagogique du CR.

L'équipe de formateurs prépare chaque année plusieurs formations présentées dans une plaquette annuelle de plan de formation. Les thématiques des stages sont théoriquement pré-définies à partir des besoins répertoriés dans un cahier des charges régional. Il peut s'agir de nouvelles thématiques pédagogiques ou de thématiques identifiées par les formateurs dans le cadre de leurs interventions en tant que coordinateurs et formateurs dans les écoles privées ou publiques dans lesquelles ils exercent. Ces formations doivent effectivement permettre à

l'enseignant de renouveler ses connaissances, de développer ses compétences disciplinaires spécifiques et de mieux exercer son métier d'enseignant.

Les plans de formation continue du CRDP s'organisent en deux grands ensembles :

1. Formations administratives.
2. Formations pédagogiques : didactique, usage des TICE (niveau débutant), intégration des TICE dans les pratiques pédagogiques, contenus disciplinaires, perfectionnement linguistique, difficultés d'apprentissage, lutte contre l'échec scolaire, etc.

Il est utile de noter qu'il n'existe pas actuellement de référentiel des compétences pour les enseignants au Liban. Le CRDP est l'auteur d'un référentiel mais qui n'a pas encore été validé par le ministère.

Les stages proposés par le CRDP durent en moyenne 3 à 6 jours, le plus souvent sous un format extensif (une fois par semaine ou une fois par mois, sur le temps scolaire). Ces formations sont conçues et animées par des personnes ressources rattachées aux centres de ressources du CRDP.

b. La Direction de l'Orientation Primaire et Secondaire (DOPS)

Les Conseillers Pédagogiques (CP) de la DOPS, qui forment de nos jours un effectif de 600 CP pour tous les niveaux et toutes les matières (dont une soixantaine pour le français) sont titulaires d'une licence disciplinaire ou d'un master en « conseil et orientation » de la faculté de pédagogie. Ils sont recrutés sur la base de 10 ans d'expérience et suivent occasionnellement des formations de l'IFL ou de France Education International (FEI). Ils sont répartis dans les 6 centres régionaux, coordonnés par l'équipe centrale également en charge à Beyrouth. Les CP / DOPS ont pour mission d'assurer le suivi des établissements et des enseignants, et en priorité ceux qui ont des difficultés. Il s'agit pour les CP / DOPS d'accompagner les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes et les orienter vers des formations afin de remédier aux difficultés rencontrées.

Les visites de classe sont déclenchées par une identification des besoins à partir des résultats des élèves aux examens. Une programmation de visites est validée chaque semestre par les responsables du ministère et transmise aux responsables d'établissement et à l'IP.

c. L'Inspection Pédagogique (IP)

L'IP coordonne des équipes d'inspecteurs pédagogiques, qui sont chargés de l'inspection des classes et de l'évaluation des enseignants des cycles primaire et secondaire. Il faut toutefois noter qu'étant en sous-effectif, les inspecteurs n'arrivent pas à suivre tous les enseignants du public. Les inspecteurs pédagogiques suivent les formations du CRDP de manière à se tenir informés de l'évolution des pratiques pédagogiques et théories didactiques.

Les rapports d'inspection sont transmis aux enseignants au cours de l'entretien, ainsi qu'aux administrations (directeurs d'école, CRDP et DOPS).

d. L'Institut français au Liban

Dans le cadre de ses missions, l'IFL se doit d'accompagner les autorités éducatives locales pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement du/en français. Sur ce, un accord a été signé avec le ministère de l'éducation en juillet 2007 pour permettre une évaluation nationale des compétences linguistiques des enseignants de français du secteur public, et être ainsi en mesure de proposer des sessions de formation débouchant sur des certifications (DELFDALF). Cet accord a permis notamment de tester le niveau linguistique de 2500 enseignants de français titulaires. 900 d'entre eux ont suivi une formation de préparation à la passation du DELF ou du DALF et ont obtenu ce diplôme. De la formation des enseignants, l'IFL est passé dans un second temps à la formation des formateurs du CRDP. C'est ainsi que l'IFL est intervenu en appui aux formateurs du CRDP et a commencé à les former selon deux axes : linguistique et pédagogique. A titre personnel, ces formations dont j'ai pu bénéficier à l'IFL m'ont permis de faire un retour réflexif sur mon propre parcours d'apprentissage, d'enseignement et de formation, et m'ont ouvert la voie pour élaborer cette recherche.

3.2.2 Difficultés et dysfonctionnement de la formation continue

En ce qui concerne la dimension « évaluation » évoquée plus haut, qui fait partie intégrante des missions du CRDP, le Centre a élaboré en 2004 un référentiel d'évaluation de la formation continue. Entre 2007 et 2008, le CRDP, le Centre International des Etudes Pédagogiques (CIEP) désormais France Education International (FEI) et des représentants du ministère de l'éducation ont conçu des critères et des indicateurs pour garantir la qualité de telle ou telle formation. En ce qui concerne l'évaluation des formations, une grille est distribuée aux formés à la fin du stage pour évaluer la formation.

Le rapport de la Mission « démarche qualité » effectuée à la demande du CRDP en 2014/2015 avec l'expertise de l'Institut des Hautes études de l'Education et de la Formation (IH2EF, anciennement ESENER) a révélé que le CRDP n'était plus en mesure de fournir les services à un niveau de qualité et de pertinence attendus de ce type d'opérateur : formation continue, mise à disposition de ressources éducatives, recherche et construction des programmes.

« Il convenait de penser la formation au Liban à travers une approche systémique et efficace et dans le cadre d'une démarche qualité. La formation doit permettre la construction de compétences professionnelles (métiers/postes, pédagogiques, didactiques/disciplinaires) pour répondre aux demandes de la Direction Générale afin de mettre en œuvre les directives et orientations nationales, pour transmettre les

évolutions des curricula, pour répondre aux besoins repérés et/ou exprimés par les acteurs (terrain) ».

(Rapport Mission démarche qualité au CRDP, 2015 : 10)

Suite à l'expertise réalisée en 2014-2015, plusieurs axes de travail ont été préconisés :

- Pilotage : révision de l'organigramme et des missions et fonctions des principaux bureaux et unités, établissement de fiches de poste, campagne de recrutement s'appuyant sur les profils définis.
- Communication : mettre en place une stratégie de communication et de valorisation (image de marque).
- Formation : mise en place de procédures d'analyse des besoins en lien avec la DOPS,
- Ressources : renforcement du bureau de ressources (Bureau des équipements et outils pédagogiques) et mise en place de procédures et des compétences nécessaires à la remise en fonction du processus de commande, conception, production et diffusion de ressources pédagogiques.
- Recherche : renforcement de l'organigramme du bureau en lien avec des missions précisées et modernisées

Pour certains de ces axes, les actions ont été mises en œuvre dans le cadre du projet « Démarche qualité au CRDP », avec des expertises françaises, en particulier concernant les deux derniers axes. Pour les autres, le CRDP a souhaité mobiliser ses propres expertises, notamment sur la question du pilotage, des ressources humaines et de la formation, et s'est par la suite appuyé sur des projets financés par d'autres bailleurs de fond (UNICEF, USAID, BM), notamment pour l'axe formation.

Dans ce contexte, une étroite coopération entre l'Ambassade de France / Institut français du Liban et le CRDP a débuté en 2015 avec la mise en place du projet « Démarche qualité au CRDP », pour lequel les meilleures expertises ont été mobilisées : ESENER, ESPE de Poitiers, Réseau Canopé, sans compter l'expérience de la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP) à travers son ancien directeur-adjoint, actuellement du PASEC de la CONFEMEN.

Le projet de coopération « Démarche qualité au CRDP » n'est pas un projet inscrit dans une temporalité finie mais plutôt un cadre de partenariat au long cours, entre l'IFL, l'Ambassade de France et le CRDP pour mettre en place les actions nécessaires au développement des capacités de cette structure. Annuellement, un plan d'action est établi avec les responsables des bureaux et la présidence, conformément aux besoins du CRDP, à ses capacités d'action, aux besoins couverts par d'autres projets et aux crédits mobilisables dans le cadre de la programmation annuelle de la coopération éducative de l'Ambassade de France.

Le rapport conclut que :

« Repenser la formation continue nécessite l'examen des freins qui participent à la situation non satisfaisante que chacun reconnaît. Ces freins apparaissent à trois niveaux :

- Au niveau de l'enseignant : démotivation, routine dans la pratique professionnelle et absence d'intérêt personnel (notion de reconnaissance).
- Au niveau du formateur : des contenus de formation parfois reconduits, non-conformité aux attentes des stagiaires
- Au niveau de l'institution : politique de recrutement des enseignants questionnée et communication sur les objectifs de formation à repenser ».

(Rapport Mission démarche qualité au CRDP, 2015 : 9)

Et force est de constater que la formation continue affronte de nombreux problèmes. Selon Hoyek, la formation continue au Liban « ne mérite à l'enseignant ni récompense ni promotion et n'a pratiquement que très peu de répercussions sur sa pratique professionnelle puisque les responsables scolaires ne cherchent pas systématiquement à en vérifier le suivi » (Hoyek & Papazian, 2007 : 40). En effet, le suivi des formations et les procédures d'évaluation des programmes ne sont pas formalisés. Il faut bien admettre que le suivi des visites et des actions de formation est difficile à effectuer par les CP/ DOPS qui sont en sous-effectif. Les difficultés identifiées dans les classes doivent être remontées au CRDP et aux inspecteurs pédagogiques par l'intermédiaire du Comité d'Orientation Régional (COR). Cependant, les CP/DOPS envoient rarement leurs rapports et ne participent pas à la conception des formations faite par le CRDP. De plus, le fait que les inspecteurs soient en sous-effectifs ne leur permet pas de suivre sur le terrain tous les enseignants formés. Le suivi est donc assuré indirectement par le CRDP à partir des retours des enseignants en cours de formation, après expérimentation en classe. Beacco révèle dans son rapport cité plus haut que les interventions des structures de formation (CRDP, DOPS, IP, IFL, etc.), plus fréquentes dans le public que dans le privé ne semblent paradoxalement pas encore avoir produit les effets escomptés. Elles ont probablement contribué à impliquer les élèves et ont incité les enseignants à participer à des sessions de formation continue. Il ajoute que « l'effort consenti a été indispensable même s'il ne s'est pas encore traduit concrètement dans les résultats des élèves au test, probablement du fait de la dispersion de ces actions » (Beacco, 2016 : 31). Les directeurs interrogés lors de cette étude, évoquent le peu d'appétence des enseignants pour la formation continue, ce que confirment les proportions d'enseignants ayant bénéficié d'une telle formation : un peu moins de deux tiers des élèves de la neuvième année de l'Education de Base (EB9) francophone fréquentent une école dans laquelle 10% au mieux des enseignants de français ont suivi des sessions de formation. Or, selon Beacco, proposer aux enseignants de français de telles

sessions de formation est certainement d'autant plus nécessaire que peu d'entre eux ont bénéficié d'une formation initiale diplômante en français : plus de 90% des élèves fréquentent une école dans laquelle ce sont au plus 10% des enseignants de français qui sont diplômés dans cette discipline.

Selon le rapport d'IFADEM (avril 2012), les données diagnostiques fiables manquent pour la définition des priorités de formation. S'ajoute à cela l'insuffisance de la coordination des différentes structures (IP, DOPS et CRDP) qui encadrent les enseignants. Les données recueillies par les Conseillers Pédagogiques qui suivent les enseignants dans leurs classes, le CRDP et les inspecteurs pédagogiques ne sont pas mutualisées, ce qui ne permet pas d'assurer une continuité entre théorie et pratiques de classe (Séminaire IFADEM-Liban, avril 2012).

Les chiffres de l'étude menée par Hafez (2006) sur les « Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban », révèlent que, dans le public, seulement 38% des enseignants libanais bénéficient du dispositif de formation continue. Dans leur article sur les besoins éducatifs dans les écoles francophones au Liban, Abourjeili et Sarout soulignent « l'inexistence de système de sanctions et de promotion des enseignants au mérite, ce qui justifie le manque d'implication et de motivation d'une partie d'entre eux à l'égard de la formation continue » (Abourjeili & Sarout, 2008 : 176). Elles montrent également « l'absence de politique nationale de formation ». A cela s'ajoute « la limite des prestations offertes par le secteur public aux enseignants, le manque de collaboration et de coordination entre les différents prestataires et le manque de prise en compte des besoins institutionnels et individuels des bénéficiaires » (Abourjeili & Sarout, 2008 : 175). A vrai dire rares sont les professeurs qui s'investissent dans le cadre de la formation continue vu qu'ils sont conscients que toute formation est coûteuse en temps et énergie, et qu'améliorer leur rendement pédagogique n'aura aucune retombée sur leur profil professionnel encore moins sur leur salaire.

De plus, des outils manquent pour l'étude des besoins des enseignants. L'expérience a montré qu'il existe un grand écart entre ce que les formateurs proposent dans leurs stages et les besoins réels des enseignants / stagiaires qui viennent y assister. Il est clair que toute formation ne doit pas être envisagée indépendamment des enjeux contextuels de l'activité d'enseignement-apprentissage. Donc, il est utile de noter que le système actuel a une faiblesse de taille : il est avant tout piloté par une logique de l'offre et non en fonction de l'identification des besoins. D'où l'importance de découvrir le terrain réel où travaillent les enseignants, de recenser les besoins notionnels, didactiques et méthodologiques aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants et d'adapter les formations aux besoins réels des enseignants.

3.2.3 Formation continue du secteur privé

Le secteur privé assure lui-même la formation de son corps professoral. A l'intérieur des établissements, des professeurs ayant une compétence reconnue sont nommés pour assumer les responsabilités de coordinateur dans leur discipline. Ces coordinateurs accompagnent les professeurs de leur discipline et supervisent les travaux qu'ils sont amenés à réaliser dans le cadre de leur activité professionnelle : la préparation hebdomadaire des leçons, le choix des activités, les séances de cours, et les épreuves d'examens. Ajoutons à cela que :

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

(Hoyek & Papazian, 2007 : 39)

Nous pouvons mentionner pour illustration de ce phénomène, le Secrétariat général des Ecoles Catholiques au Liban (SGECL) qui a créé un bureau de formation pour accompagner le personnel de ses établissements scolaires.

CONCLUSION

Il faut admettre comme le montre Cavalli que :

« Formation initiale et continue concourent, de façon complémentaire, à construire les fondements du développement professionnel : la première en équipant les futurs enseignants des compétences de base nécessaires à leur professionnalisme, [...] la seconde visant la mise en pratique, au niveau de l'enseignant, de la dimension « apprendre à apprendre » tout au long de la vie ».

(Cavalli, 2005 : 258)

Personne ne remet en question le caractère fondamental de la « formation tout au long de la vie » d'autant que les enseignants risquent d'être dépassés s'ils ne se mettent pas régulièrement à jour. Par conséquent, les formateurs d'enseignants, les spécialistes intervenant dans le champ scolaire, les autorités scolaires doivent faire face à un problème récurrent : comment intervenir le plus efficacement possible pour répondre aux besoins particuliers manifestés par les professeurs afin d'optimiser le rendement scolaire des élèves ? Nous nous appuyons sur les mots de Charlot, pour qui former quelqu'un, c'est : « Le rendre capable de mettre en œuvre des pratiques pertinentes dans une situation, définie de façon étroite "*poste de travail*" ou large "*par référence à un collectif de travail en charge d'un processus de production*" » (Charlot, 1990 : 7). En somme, il s'agit de pratiques pertinentes par rapport au contexte ainsi qu'aux objectifs à atteindre.

Pour une analyse plus complète et détaillée de la situation, nous nous interrogeons dans le chapitre suivant sur les cadres de référence adoptés dans l'enseignement/apprentissage de français au Liban et sur la réforme et le curriculum mis en application depuis une vingtaine d'années.

CHAPITRE 4

LE FRANÇAIS AU LIBAN : QUELLES APPROCHES DIDACTIQUES ?

Après avoir abordé le paysage sociolinguistique au Liban ainsi que le système éducatif et le statut des enseignants au Liban, il nous a semblé, intéressant, voire indispensable, d'aborder les principaux courants méthodologiques qui ont participé et ont influencé/influencent l'enseignement des langues au Liban notamment la communication orale vu que notre recherche se base essentiellement sur la production orale et les documents audiovisuels.

Pour ce faire, nous exposerons les approches pédagogiques récentes novatrices préconisées en DDL. Avant de les présenter, nous ferons un survol des courants méthodologiques dans l'enseignement des langues étrangères et secondes à des non-natifs. Nous nous attarderons essentiellement sur les approches qui ont été, sont adoptées ou en cours d'adoption en DDL dans le système éducatif au Liban.

Avant de dresser le panorama des courants méthodologiques qui se sont succédé à travers l'histoire de la didactique des langues, une clarification s'impose quant à l'usage que nous adopterons sur le plan terminologique (méthodologie / méthode). Le terme « méthode » a pu être utilisé par des spécialistes dans le sens de méthodologie : « le terme « méthode » utilisé dans deux acceptions soit pour désigner le matériel d'enseignement (manuel, livre, cassette) soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre » (Cuq & Gruca, 2008 : 253). Dans notre travail, nous opterons pour la désignation du terme « méthodologie » comme indiqué dans « le dictionnaire de didactique du français en désignant la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale et la méthodologie audiovisuelle » (Cuq, 2003 : 167).

4.1 APERÇU GENERAL DES COURANTS METHODOLOGIQUES

De prime abord, il est utile de signaler que chacune de ces méthodologies a résolument prétendu répondre aux insuffisances des méthodologies précédentes et que les innovations induites ne viennent pas majoritairement remplacer le système précédent mais elles viennent bel et bien s'y ajouter. Lemeunier précise, à cet effet, qu'il y a eu enrichissement au niveau méthodologique : « chaque méthodologie naissante se démarquant évidemment de celles qu'avait précédée. Chacune d'entre elle a cependant eu le mérite de contribuer à l'événement de la suivante évolution du processus d'enseignement apprentissage sans pour autant offrir de solution miracle » (Lemeunier, 2006 : 1). Nous présenterons ces méthodologies d'une manière très synthétique, suivant l'ordre chronologique de leur avènement. Ainsi Lemeunier souligne-

t-elle que si l'on veut admettre la pleine coïncidence aux besoins et aux aspirations de leur époque, il suffit de « les restituer dans leur contexte » (Ibid).

De prime abord, il est habituellement admis que la première méthode d'enseignement des langues à des étrangers fut la méthode traditionnelle ou la méthodologie grammaire - traduction. S'adressant à une élite sociale, comme le précisent Robert et al., la méthodologie traditionnelle est une méthode issue de l'enseignement des langues classiques qui « a été dominante du milieu du XIXe siècle jusqu'au XXe siècle, avec des survivances actuelles » (Robert & al., 2011 : 83). D'après ces auteurs, le but principal de cette méthodologie est par-dessus tout « l'enseignement de la grammaire [...] et l'explication des textes littéraires » (Ibid : 84). Par ailleurs, comme le signale également Puren, la méthodologie traditionnelle « s'est calquée sur la méthodologie d'enseignement des langues anciennes. L'enseignement du latin et du grec a constitué depuis longtemps l'essentiel de l'éducation donnée aux jeunes » (Puren, 1988 : 24). Ainsi l'enseignant dans cette méthode traditionnelle fut-il considéré comme « le détenteur du savoir et de l'autorité » (Robert & al., 2011 : 84).

Les méthodes traditionnelles valorisaient l'écrit, les textes littéraires, et lorsque des activités orales étaient proposées aux apprenants, c'était essentiellement pour de la récitation, la lecture à voix haute, ou des exercices sur la grammaire ou encore le vocabulaire. Comme le constate Rosier : « l'histoire de la didactique montre le mépris de la méthode grammaire/traduction envers l'oral, toujours rangé du côté du spontané, du ludique, de l'expression débridée, source de chahut » (Rosier, 2002 : 87). Par rapport à l'écrit, « la composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE » (Cuq, 2003 : 182). L'oral était considéré comme une source de chahut, une source de désordre par rapport à l'écrit, celui-ci estimé comme normatif, où s'inscrit un ordre, parce que l'oral comme nous avons mentionné est source de l'imprévu et « heurte de plein fouet la morale et la norme [...]. L'oral plonge celui qui parle dans l'immédiat et l'instantané » (Suffys, 2000 : 29).

Cependant en réaction contre cette méthode traditionnelle considérée comme « indirecte » puisqu'elle se passe strictement sur la traduction et sur des équivalences entre la langue 1 et la langue 2, la méthode directe interdit l'usage de la langue maternelle (L1) et vient prôner « un contact sans écart et sans intermédiaire entre la langue étrangère et les réalités référentielles » (Robert & al., 2011 : 84). La méthode directe est la première à fournir un cadre méthodologique permettant de proposer un dispositif didactique plus efficace : elle est considérée comme « la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères » (Puren, 1988 : 43). Par ailleurs, il convient de noter que la méthodologie directe proposait de placer l'apprenant dans « *un bain linguistique* » tout en « reproduisant dans la classe les conditions d'acquisition assez naturelles que possible » (Robert & al., 2011 :

85). Néanmoins contrairement à la méthode traditionnelle où l'apprenant était complètement passif cette méthode qui, perdue jusqu'à nos jours, donne une certaine initiative aux apprenants grâce au dialogue et aux différentes activités de classe.

En revanche, s'inscrivant dans une vague de contestation et de rejet de la méthodologie directe, la méthode active tient à favoriser davantage l'activité des apprenants. Ainsi, d'après Puren, la spécificité la plus manifeste et la plus perceptible de la méthode est : « son éclectisme technique qui ne modifie pas le noyau dur de la méthodologie directe mais introduit [...] un certain nombre de variations : assouplissement de la méthode orale, assouplissement de la méthode directe en enseignant le vocabulaire et la grammaire » (Puren, 1988 : 221-222).

En effet, Puren précise que :

« Le texte écrit comme support didactique pendant les premières années d'enseignement retrouve une place qu'il avait théoriquement perdue. L'accent est cependant maintenu sur l'enseignement de la prononciation et les procédés de la méthode imitative directe, la plupart des méthodologues actifs se montrant d'ailleurs partisans de l'utilisation des auxiliaires audio-oraux (gramophone, radios, plus tard magnétophones ».

(Puren, 1988 : 221)

Pourtant avec l'avènement des méthodes audio-orale et audiovisuelles apparues respectivement dans le sillage de la 2^{ème} Guerre Mondiale et au milieu du XX^e siècle, la notion de communication apparaît pour la première fois sur la base de dialogues et de situations de communication. Dans ces méthodes, « les bandes magnétiques (ou cassettes) jouent un rôle primordial ; le livre ne peut pas être utilisé sans elles » (Robert & al., 2011 : 91). Sur le plan pédagogique, ces méthodes visaient avant tout à « installer des automatismes avec la pratique intensive d'exercices structuraux susceptibles de donner à l'élève une compétence d'abord orale (méthode audio-orale) dans une situation de communication (méthode audio-visuelle) » (Ibid : 89). Ainsi, l'adoption des démarches pédagogiques mécaniques revient-elle au fait que les méthodes audio-orales et audiovisuelles étaient fondées sur les « théories de la linguistique structurale (structuralisme américain) et les théories psychologiques béhavioristes » (Lescure, 2010 : 210- 211). Lescure souligne :

« La méthodologie audiovisuelle « repose sur le triangle : situation de communication / dialogue / image. Sur le plan de l'apprentissage, la méthodologie audiovisuelle s'inspirait des théories de la Gestaltiste, qui préconisaient la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. La langue est peu ou prou considérée comme un ensemble et acoustico-visuel, la

grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique ont alors comme fonction de faciliter l'intégration cérébrales des stimuli extérieurs ».

(Lescure, 2010 : 210- 211)

D'ailleurs, le rôle principal du professeur consistait à animer ses cours tout en souciant de « favoriser l'expression spontanée des apprenants et de stimuler leur créativité » (Robert & al., 2011 : 90).

Les méthodologies audio-orales et audio-visuelles accordaient à l'oral une place bien plus importante que les méthodologies traditionnelles, dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Tout d'abord, les méthodes audio-orales avaient « recours au magnétophone et au laboratoire de langue : les débuts des apprentissages étaient uniquement oraux » (Cuq, 2003 : 183), de plus, les méthodes audio-visuelles privilégiaient aussi l'oral, les images étaient présentées à l'élève sans aucune représentation écrite du dialogue. Cependant, selon Cuq (2003), toutes ces approches faisaient de l'oral un moyen d'enseignement plus qu'un objectif parce que les structures de la langue étaient les cibles principales de l'enseignement, beaucoup plus que le fonctionnement de la communication orale, et ses implications linguistiques.

Dans un mouvement de réaction contre ce caractère mécanique artificiel des méthodes audio-orale et audiovisuelle, paraît une nouvelle méthodologie appelée approche communicative. Cette dernière, issue d'un cheminement méthodologique qui a débuté avec le fonctionnel / notionnel, est apparue en France à partir des années 1970. Son développement profite de la politique d'expansion de la langue française dans le monde, et elle se développe d'une manière continue jusqu'au début des années 2000 (Tylda, 2015 : 15). Parmi les innovations de l'approche communicative, la revalorisation du statut de la langue maternelle ou première en salle de classe, comme appui à l'apprentissage d'une autre langue, « dans le but d'obtenir l'effet souhaité en faveur de l'apprentissage » (Ibid : 15-16). D'après cette approche, l'aspect langagier est au service de la communication : « la compétence linguistique a pour fonction d'étayer la compétence de communication » (Lescure, 2010 : 212). Il ne s'agissait plus comme l'indique Diabate « d'enseigner le français mais d'enseigner à communiquer en français » (Diabate, 2013 : 189). Dans ses études menées sur l'évolution des courants méthodologiques en langues vivantes étrangères ; Lescure précise qu'apprendre une langue selon l'approche communicative ne correspond pas « à créer des habitudes, des réflexes et les constructions ne devraient jamais fonctionner hors des énoncés naturels de communication » (Lescure, 2010 : 212- 213). L'auteur précise que :

« Cette approche prend en compte les dimensions linguistique et extra linguistique et qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal (gestuel, kinésique,

proxémique...) une connaissance pratique du code et des règles psychologiques sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation, face à des interlocuteurs dans la variété de leurs rôles et fonctions ».

(Ibid : 212)

Ainsi les dimensions de la communication s'élargissent-elles jusqu'aux dimensions pragmatiques et sociolinguistiques du concept » (Robert & al., 2011 : 92).

De son côté, Moirand (1982) divise cette compétence de communication en quatre composantes : « la composante linguistique, la composante discursive, la composante référentielle et la composante socioculturelle » (citée par Diabate, 2013 : 91).

Pour Boyer et ses collaborateurs (1990), la compétence de communication est bien « la clé de voûte de l'approche communicative en didactique de FLE dans laquelle certains voient une troisième génération » (Ibid : 90). Par ailleurs, comme l'explique bien Tylda, le statut élémentaire de l'erreur a radicalement changé avec l'avènement de l'approche communicative :

« Elle présentait un tabou et était source de punition. En revanche dans la perception de l'approche communicative l'erreur présente une dimension naturelle dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère Elle est maîtrisable, normale, acceptable, comme sortie passagère de l'apprentissage et parfois même solide si elle n'est pas rectifiée ».

(Tylda, 2015 : 15-16)

Cette nouvelle manière de considérer les erreurs aurait un effet positif sur les apprenants : en effet, Tylda considère que les « erreurs langagières commises par les apprenants leur offrent un milieu d'apprentissage plus sécurisé stimulant et dynamisant » (Ibid : 16). Ce n'est qu'une opportunité qui amène vers la construction efficiente des savoirs.

Somme toute, grâce à l'avènement de l'approche communicative, les rôles des professeurs deviennent plus diversifiés afin de favoriser la création d'un climat langagier plus riche et plus varié. Ainsi, les enseignants devront-ils surtout « rendre l'apprentissage signifiant non centré sur la seule forme linguistique » (Robert & al., 2011 : 93), tout en tenant compte des besoins et des attentes des apprenants. D'autre part contrairement à l'apprenant traditionnel qui était très passif, dans le cadre de l'approche communicative, l'apprenant est mis au centre du processus d'apprentissage : « il agit par des jeux de rôles, devient acteur de son apprentissage et trouve l'occasion de communiquer de façon plus active dans cette langue » (Tylda, 2015 : 15-16).

Il convient de noter que « les méthodes les plus représentatives de cette approche ont pour titres : Sans Frontières (1982) et Espaces (1990) » (Robert & al., 2011 : 92).

Avec les approches communicatives, l'oral est devenu un objectif à part entière en mettant en œuvre de nouvelles techniques comme, par exemple, les jeux de rôles et les simulations globales. Les aspects non verbaux sont pris en compte comme les éléments paralinguistiques, les gestes et les mimiques. Tandis que « dans les pratiques de classe, l'écrit prend le dessus sur les activités de l'oral employé comme une passerelle pour l'apprentissage de l'écrit » (Alrabadi, 2011 : 18).

4.2 QUELLE METHODOLOGIE DANS L'ENSEIGNEMENT DE FRANÇAIS AU LIBAN AVANT LA REFORME DE 1994 ?

Les programmes scolaires ne sont point des plans qu'il faudrait appliquer par les enseignants durant leurs pratiques éducatives. Ils nécessitent la prise en compte de certains objectifs et finalités primordiaux. Par conséquent, ils constituent l'incarnation de certains choix de la société qui ne sont autres qu'idéologiques, linguistiques, politiques et éducatifs. Le Liban garde toujours un système éducatif dont la structure est héritée de celui de la France, ce qui fait que ce dernier soit un cadre sur les plans didactique et linguistique. Lors du mandat français, le système éducatif imitait celui de la France. Les enseignants étaient des Français et des Libanais ayant fait leurs études en France. C'étaient surtout les écoles privées étrangères à grande majorité française qui se chargeaient de la formation et de l'orientation des jeunes libanais tandis que les « effectifs scolaires dans les établissements publics diminuaient progressivement jusqu'en 1943 » (Ezzedine, 1953 : 241). L'enseignement de la langue et de la culture française a été privilégié durant cette époque « par rapport à l'arabe qui était de plus en plus négligé dans les écoles étrangères et publiques » (Assaf Houry, 1998 : 28). Enfin, il est important de signaler que « le premier programme concernant l'enseignement public dans les cycles primaire et complémentaire parut le 31 janvier 1928 (décret no' 4298) et fut mis en vigueur jusqu'au 1 octobre 1946, date de parution du 2ème programme. Le baccalauréat libanais fut créé le 28 Janvier 1929 » (Ibid : 35). Ainsi, l'avènement des Français dans la vie politique a contribué à un essor sur le plan éducatif puisque des programmes sont élaborés et appliqués. Il en est de même pour le baccalauréat libanais qui a été créé à cette époque.

Au moment de l'Indépendance (1943), le français est reconnu comme l'une des deux langues étrangères de l'enseignement à côté de l'arabe qui est la langue officielle du pays et « depuis cette date l'école publique contribue à une meilleure expansion du français qui commence à devenir pour une grande partie de la population » (Hoteit, 2010 : 51).

Notre système éducatif, « basé sur l'écrit était copié sur celui de la France depuis la deuxième moitié du XIXème siècle. Les programmes et les méthodes n'ont subi que de

modestes changements depuis l'indépendance en 1943 malgré l'évolution de la didactique des langues et des cultures maternelles ou étrangères » (Chéhadé, 2008 : 335).

S'agissant du contenu des anciens programmes :

« Les défauts se situaient aussi au niveau de l'accumulation quantitative du savoir au détriment du choix qualitatif. De plus, ils ne répondaient pas aux besoins et aux attentes des apprenants. Les méthodes d'enseignement s'appuyaient essentiellement sur des cours magistraux dont l'élément central est l'enseignant ».

(Hoteit, 2010 : 90)

L'auteure ajoute que l'enseignement de l'oral « était traditionnel, limité à la déclamation de poèmes, à la lecture à haute voix, suivie de réponses à des questions posées par l'enseignant : le changement était attendu » (Hoteit, 2010 : 90). En effet, pendant la période qui précède les années 1997, les cours donnés étaient strictement magistraux et exigeaient un « par cœur » de l'histoire littéraire. A cette époque, le travail individuel était dominant et les techniques de travail par groupe étaient absentes. Le recours au manuel scolaire était incontournable. Dans une procédure tournant autour de l'enseignant, l'enseignement de la langue française valorisait le recours aux textes littéraires, car c'était cela qu'on enseignait avant tout. Les compétences de production et de compréhension orales étaient reléguées au second plan. Et d'ailleurs, ce que les enseignants visaient avant tout, c'était la forme littéraire des textes supports d'enseignement, au détriment même du travail sur le sens véhiculé :

« La culture était perçue comme un ensemble d'œuvres littéraires et artistiques réalisées dans des pays où l'on parle la langue étrangère donc la France. On consacrait des séances pour la lecture, la grammaire et la conjugaison, la versification, la stylistique et la traduction. L'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. En effet, la mémorisation, l'enseignement de la civilisation et des courants littéraires, de la grammaire et de la conjugaison étaient les grands piliers de l'enseignement-apprentissage du français. L'apprenant était incapable de comprendre un article dans un journal ou bien une recette de cuisine ».

(Ibid : 95)

Les activités qui y étaient effectuées étaient préparées « sans se fixer au préalable des objectifs généraux et spécifiques » (Hafez, 2006 : 273), elles ne tournaient pas autour d'un projet d'apprentissage méthodique et conséquent et ne permettaient pas à l'élève de ressentir le besoin de s'exprimer en le mettant dans des situations de communication convenables. En plus, les notions de base relatives à la maîtrise d'une langue ont été négligées dans l'ancien programme au profit des notions de grammaire et de la mémorisation des textes en prose et en vers.

L'enseignement dans les anciens programmes « s'appuyait sur la méthode magistrale dont l'élément principal était l'enseignant. Il en résultait une communication artificielle avec des réponses convergentes de la part des apprenants » (Ayoub, 2016 : 81).

En effet, les anciens programmes de français s'appuyaient sur la littérature française et ne travaillaient pas suffisamment les réalités du monde et la diversité littéraire de la francophonie. Le manque de flexibilité présent dans ces programmes, associé aux résultats insatisfaisants a abouti à l'adoption des programmes en 1997. Ainsi, devant l'ancienneté des méthodes et des programmes et après une guerre civile (1975-1989) déchirant le pays par des événements douloureux « qui avaient particulièrement touché le secteur de l'éducation » (ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, CRDP, 2004 : 28), restructurer un nouveau système éducatif s'est avéré indispensable.

4.3 NOUVELLES APPROCHES METHODOLOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES ETRANGERES

Pour ce qui est des nouvelles approches didactiques de l'enseignement des langues vivantes étrangères, la finalité est toute autre. Il ne s'agit nullement de produire de la littérature ni de se limiter à l'objectif communicatif mais plutôt de favoriser l'action adéquate. Ainsi cette différence d'objectifs pédagogiques induit-elle des stratégies d'enseignement diverses et multiples. Selon les contextes, nous entendons parler d'approche par les compétences, de pédagogie de l'intégration, d'approche par situation, d'approche actionnelle contemporaine, etc... D'après Miled, le dénominateur commun entre ces appellations selon les contextes, réside dans « le dépassement que l'approche opère par rapport à une pédagogie par objectifs, cantonnée à un morcellement des apprentissages » (Miled, 2011 : 75). Toutes les réformes par Approche Par Compétences (désormais APC) se livrent à ce combat qui consiste à dépasser le stade d'un enseignement apprentissage traditionnel pour un renouveau. Celui-ci, impactant directement la conception des curricula, l'élaboration des manuels scolaires, les démarches d'apprentissage et les pratiques d'évaluation ainsi que la conception de contenus de formation, reste à concrétiser dans de nombreux pays impliqués. Les réformes prennent ainsi des appellations variées afin de bien marquer l'esprit du renouveau.

Nous nous intéresserons, dans notre recherche, tout particulièrement à l'APC, à la pédagogie de l'intégration et à la PA vu que ces approches ont fait et font l'objet d'études de la part des concepteurs du nouveau curriculum au Liban.

4.3.1 L'Approche Par Compétence (APC) : une approche complexe

Dans l'un de leur article, Guillemette et Gauthier (2008) ont fait une recension des textes sur l'APC retraçant ainsi l'évolution historique de cette approche. Leur synthèse inscrit celle-ci dans un contexte de mutations socio-économiques, dans lesquelles on assiste en particulier à un renouvellement voire à des créations de nouveaux métiers, et par des transformations profondes de l'organisation du travail dont les exigences dépassent le morcellement des apprentissages pratiqué dans l'Approche Par Objectifs (désormais APO). Ils expliquent que le monde des entreprises s'attend à ce que les jeunes diplômés soient déjà compétents pour exercer efficacement leur métier dès la sortie des institutions scolaires ou de formation. C'est en ce sens que l'école et les centres de formation sont de plus en plus critiqués pour n'avoir pas su concrètement former une main-d'œuvre compétente.

Pour mieux approcher la notion de compétence, nous prendrons appui sur les propos de Bronckart & al. concernant :

« La logique de compétences [qui] s'inscrit dans un mouvement permanent d'adaptation, [...] elle vise essentiellement à former des agents aptes à se montrer efficaces dans des situations de travail en constante mutation. Les compétences « relèvent des savoir-faire plutôt que des savoirs, et des capacités métacognitives plutôt que de la maîtrise des savoirs stabilisés ».

(Bronckart & al., 2002 : 30-33).

Revenons, dès lors, à la complexité de la notion de compétence en milieu éducatif, bon nombre de chercheurs ont contribué à l'évolution du concept de compétence selon diverses approches. Nous pouvons citer par exemple Tardif (1992), Le Boterf (1994), Paquay (1995), Ketele (1996, 2007) ou Rey 2006. Il faut reconnaître que les approches de ces chercheurs sont aussi souvent nuancées par rapport à la notion. Mais, selon Ketele & al., le milieu de la recherche s'entend au moins sur le fait suivant :

« Une compétence vise l'efficacité, elle est orientée vers une finalité, car elle n'existe que dans son effectuation (action-réflexion), elle s'accomplit dans l'action et dans un contexte spécifique, elle se définit par plusieurs connaissances ou savoirs mis en relation, car elle mobilise in situ différentes ressources – cognitives, affectives, sociales, sensori-motrices, procédurales, etc. – ce qui témoigne de son caractère complexe et singulier, dirigée vers l'action, elle s'applique à une famille de situations, non à une situation singulière ».

(Ketele & al., 2001 : 69)

Dans notre recherche, nous avons constaté que la définition de la compétence donnée par Tardif est largement référencée. Pour cet auteur, « une compétence est un savoir-agir

complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006 :64). Cette définition est considérée à ce stade par certains auteurs comme une synthèse très satisfaisante de la notion de compétence « en tant que construit théorique et empirique utilisable en éducation » (Nguyen & Blais, 2007).

Toutefois, il suffit d'énumérer les terminologies liées à cette notion pour se rendre compte de la complexité qu'elle peut engendrer du point de vue pratique. Dans cet ordre d'idées, Roegiers a fait une énumération d'un certain nombre de terminologies renvoyant à la notion de compétence. Il trouve que l'on parle à la fois de « compétences de base, compétences d'intégration, socle de compétences, compétences clés, compétences transversales, compétences terminales, compétences essentielles, compétences disciplinaires, compétences spécifiques, etc. » (Roegiers, 2004 : 65).

Cette approche « a commencé par se développer au Québec et en Suisse romande avant de s'étendre à la Belgique à Madagascar et plus timidement en France » (Hirt, 2009 : 1). Ainsi, l'APC naît de l'intersection de deux mondes : celui des entreprises et celui de la pédagogie. Cette réforme comme le précise Hirt en 2009 a eu lieu suite à l'initiative menée simultanément par le Parlement européen et le Conseil des ministres européens établissant un cadre de référence pour les compétences- clé indispensable « à l'apprentissage tout au long de la vie, au développement personnel, à la citoyenneté active, à la cohésion sociale et à l'employabilité » (Ibid : 2). Ajoutons à cela que l'APC visait à développer les compétences des apprenants « dans un souci de justice et d'équité » (Diabate, 2013 : 169). Par ailleurs, pour ce qui est des caractéristiques de la compétence de communication prônée par cette approche, Diabate souligne qu'elle est marquée par la mobilisation de plusieurs ressources (savoirs, stratégies, expériences, savoir-être, savoir-faire, automatisme) et ne se réduit pas exclusivement à des aptitudes langagières. En outre, Diabate ajoute également que la didactique des langues étrangères et secondes, « a amorcé le virage pour une approche par les compétences » (Ibid : 196) très en vogue actuellement dans le domaine des sciences de l'éducation. De plus, selon Hirt (2009), le concept de compétence tel qu'il est véhiculé par l'APC considère l'usage que l'on fait de la connaissance comme étant plus important que la connaissance elle-même.

Pour mieux comprendre l'APC, nous l'opposerons à l'approche par objectifs. La première fonde l'enseignement sur l'acquisition de connaissances théoriques, le développement d'automatisme et la mémorisation, grâce auxquelles l'étudiant réussira son parcours. Quant à la deuxième, elle incite à adopter des formations axées sur le développement des compétences qui permettent de répondre aux questions complexes. Selon Tardif, il s'agira, dans ce cas,

« d'un passage d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage » (Tardif, 1998 : 35).

Tardif, qualifie la formation, dans une logique de compétences, de vidéographique, et dans le cas d'une formation par objectifs, de photographique. Prenons l'exemple des élèves dans le primaire qui travaillent des matières fragmentées, morcelées sans aucun lien entre elles ou même les années préparatoires, dans le milieu universitaire qui s'inscrivent dans cette même logique. Dans ce contexte, et toujours selon Tardif, nous sommes plus dans une logique d'enseignement que d'enseignement/apprentissage parce que la « pédagogie par objectifs » détermine des buts à atteindre, pas les moyens de les atteindre. Elle est d'inspiration behavioriste. La préoccupation de l'étudiant n'est pas très forte. Cette logique pousse l'apprenant à reproduire le savoir sans tenir compte de sa capacité à reconstruire les connaissances.

En bref, l'APC est une pédagogie active qui, comme le précise Diarra, vise à « combattre le manque le manque d'efficacité d'autres systèmes pédagogiques » (Diarra, 2010 : 60) et qui cherche à favoriser le partage, la coopération et les échanges entre les apprenants (Meziane, 2014). En effet, cette approche cherche à construire l'enseignement autrement, en d'autres termes, sur une base de savoir-faire. Ces savoir-faire sont évalués dans la réalisation d'une tâche complexe. Selon Perrenoud, cette nouvelle approche :

« donnera plus de sens au métier d'élève, [...] elle aidera les élèves en difficulté ou en échec à se réconcilier avec l'école. [...] en les liant à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes, à des projets. Les savoirs scolaires sont des outils pour penser et pour agir, au travail et hors travail ».

(Perrenoud, 2000 : 21)

Pour ce qui est des réformes, leur finalité principale est « faire évoluer les finalités de l'école, pour mieux les adapter à la réalité contemporaine, dans le champ du travail, de la citoyenneté ou de la vie quotidienne » (Perrenoud, 2000 : 22). Ainsi, l'APC s'inscrit parfaitement dans cet esprit d'adaptation aux changements quel que soit le contexte où ils parviennent.

4.3.1.1 La réforme par compétences dans l'enseignement du français au Liban : quels changements ?

Pour nombreux chercheurs, entre autres Soetewey, Duroisin et Demeuseune, « une partie des échecs scolaires pourrait trouver sa source dans les incohérences de l'architecture même du système d'enseignement » (Soetewey & al., 2014 : 2). Car le choix des savoirs à enseigner « se fait par rapport aux programmes scolaires et aux instructions officielles »

(ElHage & al., 1965 : 3). D'où l'importance de cette dimension fondamentale puisqu'elle influe beaucoup sur le choix des contenus à enseigner.

Au Liban, la guerre qui a éclaté en 1975 et qui a duré plus de vingt ans, a eu des conséquences désastreuses dont le pays n'a pas encore fini de se remettre dans tous les domaines de la vie publique. Le secteur de l'éducation est peut-être celui qui en a le plus pâti, il n'a plus été possible, pendant toute cette période, de procéder aux réformes nécessaires pour répondre aux besoins nouveaux et pour accompagner les changements survenus dans le monde dans ce domaine. Il a fallu attendre la fin de la guerre civile (1991) et le retour de la paix pour que le ministère lance le chantier de rédaction des nouveaux programmes qui furent mis en application pour la première fois en 1997/1998, et ce pour la première année de chaque cycle. Elaboré par le gouvernement en 1994, le « Plan de réforme de l'éducation » avait pour objectifs « de renforcer l'adhésion nationale et la cohésion sociale chez les élèves et de doter la nouvelle génération des connaissances, compétences et expertises fondamentales, en mettant l'accent sur l'élévation de la conscience nationale et les valeurs libanaises authentiques telles que la liberté, la démocratie, la tolérance et le rejet de la violence » (Plan de réforme de l'éducation, 1994 : 8). La réforme de l'éducation se proposait « de moderniser les curricula, de restructurer l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel et de mettre en place plusieurs projets en vue de rattraper les retards accumulés depuis près de 30 ans et d'offrir aux libanais une éducation de qualité » (Plan de réforme de l'éducation, 1994 : 28). Ce plan a tracé les lignes directrices d'une réforme d'un système d'enseignement : il s'agit de l'approche par les compétences, « celles-ci étant considérées comme le fait de pouvoir mobiliser un ensemble de savoirs et de savoir-faire intégrés dans une production intervenant comme réponse de la part de l'élève dans le cadre d'une situation-problème » (Ghosson, 2012 : 23). Cela signifie que l'élève doit être capable de mettre en œuvre cette même compétence toutes les fois qu'il est confronté à des situations équivalentes faisant partie de la même famille de situations.

Ce courant méthodologique, pédagogique et didactique devrait représenter une rupture de paradigme par rapport aux programmes éducatifs avant la guerre libanaise dans le but de répondre à la nécessité d'introduire davantage de rigueur dans les programmes éducatifs. Les curriculums anciens ont été remis en question pour s'être trop centrés sur l'enseignement théorique, sur des théories pédagogiques. C'est contre cette vision mécaniste que va émerger la référence au développement de compétences dans l'enseignement / apprentissage dans les programmes éducatifs libanais.

Ainsi, le Liban a adopté en 1997 les programmes d'enseignement publiés par le décret no 10227/97. Ces programmes ont été élaborés avec les précautions d'usage de manière à garantir la plus grande cohérence depuis le détail des contenus, jusqu'aux méthodes et à l'évaluation

des acquis. En outre, les responsables de l'éducation ont pris un certain nombre de mesures en parallèle pour améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles publiques. Il s'agit des projets conformes aux objectifs de l'enseignement. Parmi ces projets, nous pouvons citer : le plan national d'éducation pour tous, les projets à caractère opérationnel à savoir : les séminaires d'évaluation des programmes, le projet de développement éducatif, le projet de carte scolaire, le projet de l'éducation globale, le projet de l'évaluation par compétences accompagnés évidemment par des formations des enseignants.

Suite à l'analyse des choix curriculaires et administratifs opérés dans le cadre des programmes de 1997, nous avons constaté que la notion de « compétence » émerge d'une façon explicite, dans les programmes éducatifs libanais qui constituent, à notre sens, une tentative de mise en place de l'APC pour dépasser les limites de l'approche qui prédominait à savoir, la APO. Le terme « compétence » apparaissait dans tous les textes officiels de 1997 et l'on parlait pour la première fois de concentration sur les compétences des apprenants et la nécessité de définir des compétences dans chaque discipline : « Avec ces nouveaux curricula, le Liban dispose désormais d'une politique éducative explicite mettant l'accent sur l'unité nationale, les compétences des apprenants et la complémentarité indispensable avec le marché de l'emploi ».³²

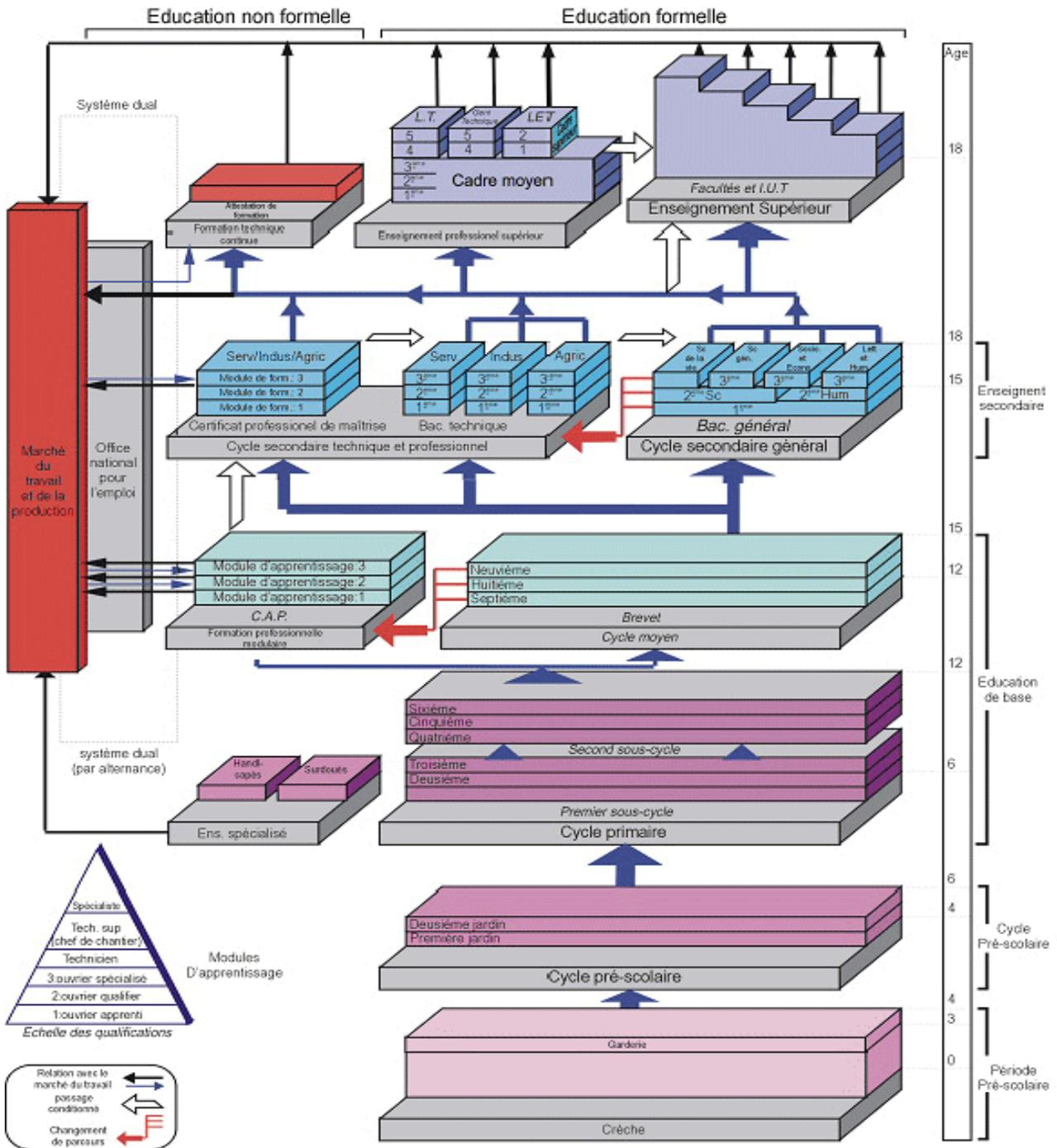
Toujours est-il que les programmes de 1997 proposent une définition très pertinente de la compétence, car mettant l'accent sur une des questions clés de la logique des compétences : intégration des objectifs dans des tâches complexes : « Une compétence n'est pas une juxtaposition (somme) d'objectifs spécifiques ; une compétence est un ensemble intégré d'objectifs spécifiques... ; une compétence est une activité complexe dans une situation » (Module de formation aux nouveaux programmes, CRDP Liban, 1998 : 16).

a. Changement par rapport à la structure générale de l'enseignement

Dans le domaine de l'enseignement général, la durée totale de la scolarité reste inchangée et s'étend sur douze ans, comme représenté dans la figure ci-dessous.

³² <https://www.crdp.org/sites/default/files/2020-11/Curriculum%20de%20langue%20et%20de%20Litterature%20francaises%20premi%C3%A8re%20langue%20etrang%C3%A8re%20%28details%20du%20contenu%20des%203eme%20ann%C3%A9e%20de%20chaque%20cycle.pdf>

ITINERAIRES DE FORMATION AU LIBAN



Centre National de Recherche et de Développement Pédagogiques

Figure 8 : Répartition des classes de l'Enseignement Général

Le schéma ci-dessus montre l'itinéraire de l'Enseignement Général au Liban :

- Le préscolaire ou maternel s'adresse aux enfants âgés de 4 à 6 ans. Cette étape s'étend sur deux ans : la petite section et la moyenne section. L'enfant passe au moins quatre

heures par jour au jardin d'enfants, cinq jours par semaine. L'enseignement maternel n'est pas obligatoire.

- Le cycle primaire et le cycle moyen constituent un seul cycle obligatoire : « éducation de base » ou « enseignement fondamental ». Le premier regroupe six années d'apprentissage formées de deux sous-cycles de trois ans chacun : Cycle primaire 1 : (qui scolarise les enfants de 7 ans à 9 ans) et Cycle primaire 2 : (qui scolarise les enfants de 10 ans à 12 ans) et le cycle complémentaire ou moyen 3 : (qui scolarise les enfants de 13 ans à 15 ans)
- Le cycle secondaire : (qui scolarise les enfants de 16 ans à 18 ans). Les études, d'une durée de trois ans, sont sanctionnées par un examen officiel menant aux différentes options du baccalauréat offert par les deux filières : les élèves ont la possibilité de choisir parmi deux options en baccalauréat : l'enseignement général et l'enseignement technique. Quant à l'enseignement technique, il est facultatif.

A l'issue du cycle secondaire, les bacheliers qui ont réussi leur baccalauréat sont qualifiés pour les études supérieures soit en faculté soit dans un institut technique supérieur.

Il faut signaler que la réforme du système éducatif a introduit certaines modifications au sein de l'organisation des cycles. Le cycle primaire a été prolongé d'une année (il est désormais constitué de deux cycles de 3 ans chacun). Le cycle complémentaire ne comprend plus que trois ans au lieu de quatre. La scolarité dans l'éducation de base, formée par ces deux cycles, est donc de neuf ans. Toujours dans le domaine de l'enseignement général mais dans le cycle secondaire, la première année doit être considérée comme un tronc commun pour toutes les séries de cet enseignement. En terminale, quatre baccalauréats au lieu de trois sont entrés en vigueur depuis la réforme, avec 4 filières : Mathématiques, Sciences de la vie, Humanités et Sciences Sociales/économiques. Comme évoqué dans le chapitre précédent, la conception d'un nouveau LSN, est aussi le principal enjeu de cette réforme.

Au niveau du cycle moyen, le trilinguisme est officialisé par l'enseignement d'une troisième langue étrangère (le français ou l'anglais).

Ce qui nous intéresse dans notre recherche c'est le rôle de l'enseignant et l'enseignement de la langue française que nous allons aborder dans les parties suivantes.

b. Changement par rapport au rôle du professeur

Suite à la réforme, le rôle de professeur de français change et évolue :

« Il lui est [...] expressément demandé d'assurer, aux côtés des enseignants d'arabe et des autres langues étrangères, la formation d'un citoyen multilingue, conscient de ses réalités nationales mais aussi de celles du monde,

Il lui est également réclamé d'avoir recours aux travaux de groupes pour favoriser l'expression des élèves, leur compétence à débattre et à négocier ainsi que leur compétence à coopérer,

Il lui est demandé de susciter l'observation et la réflexion personnelles de l'élève, de favoriser l'apprentissage par la découverte à partir de situations problèmes et de supports (documents textuels, iconographiques, audiovisuels, TIC, etc.) susceptibles de susciter cette observation ».

(Curriculum de langue et de littérature française, 1997 : 97)

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

Le nouveau programme a donc déstabilisé toute l'organisation scolaire en particulier l'enseignant. Pour l'enseignant libanais, cette révolution a signifié un changement d'optique radical : le but n'est plus de donner aux apprenants des connaissances linguistiques fondées sur le savoir théorique des structures de la langue et des faits culturels et littéraires qu'elle exprime. Cet enseignement devra contribuer à former un apprenant autonome, doté d'une culture enracinée dans les réalités nationales et ouverte aux cultures du monde. Il aura aussi pour objectif de donner la possibilité, à toutes les personnes qui en sont issues et qui veulent intégrer le marché de l'emploi, d'être en mesure d'utiliser cette langue d'une manière adaptée aux situations professionnelles dans lesquelles cet usage sera nécessaire. Le nouveau système éducatif reconnaît également à l'apprenant une place centrale dans le dispositif didactique et le considère comme étant un acteur principal de son apprentissage. Ainsi, dix ans après la mise en application de ces programmes plusieurs interrogations s'imposent.

c. Changement par rapport à l'enseignement des langues

Les finalités du projet de « Restructuration du système éducatif libanais » sont claires : celui-ci envisage une refonte de l'enseignement des langues au Liban à travers l'apprentissage simultané de deux langues. De plus, étant donné le volume horaire global auquel l'élève libanais est exposé à travers les douze années de sa scolarité, ce projet de restructuration part du principe que l'enseignement doit assurer aux élèves « la maîtrise du français, à l'oral

comme à l'écrit, en compréhension et en production » (Curriculum de langue et de littérature française, 1997 : 86). Un des objectifs mentionne « une compétence linguistique à l'oral et à l'écrit, dans toutes les situations de communication vécues à l'école ou en dehors de l'école » (Ibid).

Au cours de la scolarité obligatoire, tout élève libanais suit 1710 heures de cours de français et de 990 à 2490 heures en français. Il est exposé à cette langue au minimum durant 2700 heures et, si toutes les matières sont entièrement enseignées en français, au maximum à 4200 heures. Si nous devons transposer par rapport au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), dans l'idéal et a minimal, 1710 heures de formation devraient permettre de valider au moins un niveau B2. Même si les comparaisons sont délicates et toujours discutables.

Ces heures consacrées à l'enseignement de la langue française sont réparties en plusieurs activités langagières : compréhension et expression orales, lecture et compréhension des documents écrits, communication écrite, connaissance de la langue.

IV - L'EDUCATION DE BASE
REPARTITION DE L'APPRENTISSAGE
- L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE -

PREMIER CYCLE

Année d'Apprentissage	PREMIERE ANNEE	DEUXIEME ANNEE	TROISIEME ANNEE
Compétences			
Compréhension et expression orales	75	70	70
Lecture et compréhension de documents écrits	50	50	55
Communication écrite	Apprentissage de l'écriture	Apprentissage de l'écriture	Apprentissage de l'écriture
	45	40	45
Connaissance de la langue	Production d'écrits	Production d'écrits	Production d'écrits
	25	30	45
Connaissance de la langue	15	20	25
Nombre total de périodes	210	210	210

DEUXIEME CYCLE

Année d'Apprentissage	QUATRIEME ANNEE	CINQUIEME ANNEE	SIXIEME ANNEE
Compétences			
Compréhension et expression orales	50	40	40
Lecture et compréhension de documents écrits	50	50	50
Communication écrite	Consolidation de l'apprentissage de l'écriture	Consolidation de l'apprentissage de l'écriture	Consolidation de l'apprentissage de l'écriture
	10	10	10
Connaissance de la langue	Production d'écrits	Production d'écrits	Production d'écrits
	40	45	45
Connaissance de la langue	30	35	35
Nombre total de périodes	180	180	180
Compréhension et expression orales	40	40	40
Lecture et compréhension de documents écrits	60	60	55
Communication écrite	40	40	45
Connaissance de la langue	40	40	40
Nombre total de périodes	180	180	180

L'ENSEIGNEMENT MOYEN

Année d'Apprentissage	SEPTIEME ANNEE	HUITIEME ANNEE	NEUVIEME ANNEE
Compétences			
Compréhension et expression orales	40	40	40
Lecture et compréhension de documents écrits	60	60	55
Communication écrite	40	40	45
Connaissance de la langue	40	40	40
Nombre total de périodes	180	180	180

Figure 9 : Répartition de l'apprentissage de la langue française entre les activités langagières aux cycles primaire et complémentaire. (Curriculum officiel 1997)

Concernant les objectifs spécifiques de l'enseignement de l'oral de la langue française, ils sont détaillés dans le curriculum et sont repartis par cycle. (Annexe 1). Nous présenterons dans la figure ci-dessous ceux du cycle moyen cycle visé par notre recherche

	SEPTIEME ANNEE	HUIMIEME ANNEE	NEUFIEME ANNEE
COMPREHENSION ORALE	<p>A partir de supports variés (documents sonores et audio-visuels), l'apprenant sera capable de repérer et d'identifier:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Les composantes de la situation de communication (qui, à qui, où, quand, quoi). 2- Les actes de parole (information, explication, justification, etc...). 	<p>A partir de supports variés (documents sonores, audio-visuels), l'apprenant sera capable de repérer et d'identifier:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Les composantes de la situation de communication (qui, à qui, où, quand, quoi, comment, pourquoi). 2- Les consignes principales de l'enseignant (demander de faire, demander de dire). 3- Les actes de parole (information, explication, justification, argumentation). 	<p>L'apprenant sera capable de comprendre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Les composantes de la situation de communication (qui, à qui, où, quand, comment, pourquoi). 2- Les productions orales en situation scolaire : explications, interventions, échanges, débats. 3- Un document sonore authentique : chanson, jeu, interview, reportage, sondage d'opinion, publicité, émission à thème d'actualité. 4- Un document audio-visuel : une bande
EXPRESSION ORALE	<p>A partir de supports variés (sonores et audio-visuels), l'apprenant sera capable :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- De formuler clairement son intention. 2- D'adapter son message au statut du destinataire (notamment dans le but d'intervenir à-propos dans un dialogue). 3- De produire des énoncés traduisant les actes de parole suivants: <ol style="list-style-type: none"> a) Identifier, présenter, décrire. b) Informer, s'informer. c) Exprimer son accord et son désaccord. d) Apprécier, comparer. e) Demander et donner un conseil. f) Donner un ordre, une consigne. 4- Raconter un récit, un événement vécu. 5- Elaborer en groupe puis présenter un exposé d'une dizaine de minutes. 	<p>A partir de supports variés (sonores et audio-visuels), l'apprenant sera capable de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Formuler clairement son intention. 2- Adapter son message au statut du destinataire. 3- Produire des énoncés dans le cadre des actes de parole, notamment : <ol style="list-style-type: none"> a) Exprimer son accord et son désaccord. b) Apprécier, comparer. c) Demander et donner un conseil. d) Donner un ordre, une consigne. e) Exprimer ses sentiments. 4- Intervenir à propos dans un dialogue, participer à un débat : exprimer son accord et son désaccord, justifier son point de vue, réfuter, convaincre. 5- Raconter un récit, un événement vécu. 6- Faire le compte rendu d'une expérience scientifique effectuée en classe. 7- Présenter un exposé. 	<p>L'apprenant sera capable de :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- demander de dire et de faire. 2- fournir des réponses directes, indirectes, nuancées, argumentées. 3- formuler ses besoins, ses sentiments, ses goûts. 4- raconter un récit, un fait vécu. 5- faire le compte rendu d'une : lecture, recherche, activité scolaire, visite, expérience scientifique effectuée en classe. 6- Participer à un débat : exprimer son accord et son désaccord, justifier son point de vue, réfuter, convaincre.

Figure 10 : La communication orale au cycle complémentaire (curriculum 1997)

Il est clair que cette réforme pédagogique s'est intéressée à l'enseignement des langues et a mis fin à des techniques et activités d'apprentissage telles que la mémorisation. Pour Hafez, ce projet a « vu le jour pour mettre fin à un enseignement que les différents colloques et conférences traitant du français au Liban, qualifiaient de « dépassé » » (Hafez, 2006 : 269). Des activités telles que communiquer, demander, raconter etc..., étaient devenir courantes dans ces programmes scolaires. Ces programmes ont mis l'accent sur la mobilisation des capacités de l'apprenant et sur ses compétences communicatives. Selon le curriculum libanais de la langue française :

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

(Curriculum de langue française, 1997 : 135-136)

Aujourd'hui, les curricula au Liban sont-ils réellement fondés sur la logique des compétences ? Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, dans les écoles publiques, s'orientent-elles vers l'APC et se basent sur ses principes ?

4.3.1.2 La réalité est tout autre

Dans son rapport final portant sur le « DNE », Beacco (2016) déclare que les programmes actuels ne tiennent pas compte du contexte sociolinguistique de la plupart des élèves, qui ne vivent pas dans un environnement francophone. Ce rapport, qui est devenu une étude de référence pour le contexte éducatif libanais d'après-réforme, a permis de pointer les principales lacunes des nouveaux programmes. Tout d'abord, le manque de cohérence entre le curricula et les manuels scolaires nationaux qui étaient supposés en être une mise en œuvre directe. Par ailleurs, la formation des enseignants demeurerait insuffisante pour ce qui était des concepts ayant servi à l'élaboration des curricula ainsi que les pratiques scolaires exigées pour mettre en application la réforme. Le rapport ajoute que les établissements scolaires n'avaient pas les moyens matériels de satisfaire aux exigences des programmes (ateliers, laboratoires, équipement informatique).

En outre, selon le rapport intitulé « La Stratégie Nationale de l'Education et de l'Enseignement au Liban³³ » et préparé par l'ALSE en 2006, la réforme des programmes souffre des faiblesses suivantes :

³³http://www.laes.org/upload/editor_upload/file/Vision%20Document%20French%20%20LAES%202006.pdf/
Page consulté le 23 janvier 2020

- L'absence d'un système d'évaluation continue,
- Les détails des programmes sont régis par des décrets ministériels, ce qui empêche de les adapter aux besoins des établissements et aux contextes,
- Aucun document consultatif de référence n'a été publié en vue de développer les contenus des programmes.

Les enseignants interrogés par Hoteit en 2010 soulignent les innovations véhiculées par des programmes élaborés en fonction d'objectifs bien fixés et bien définis. Ainsi, à travers les différents témoignages des enseignants, l'on constate que les nouveaux programmes sont conçus selon une approche qui vise une didactique active et fonctionnelle privilégiant l'acquisition en vue de la communication. Cependant, les enseignants interrogés dans l'enquête à laquelle nous faisons référence indiquent que les manuels et les pratiques d'enseignement recommandées relèvent d'un apprentissage de la littérature, de la grammaire, de l'orthographe, etc. similaire à celui d'une langue première. De plus, ils manifestent leur désapprobation contre les nouvelles instructions qui ont introduit dans les programmes de français des activités nécessitant le recours à des techniques nouvelles, l'intégration du multimédia par exemple, alors qu'aucune formation aux nouveaux outils n'a été mise en place de manière à ce que les enseignants ne se sentent en décalage voire démunis.

Cette réforme a trouvé ses limites au bout d'une vingtaine d'années puisque le secteur éducatif libanais connaît de nos jours une certaine effervescence, due au fait que le ministère de l'éducation et le CRDP ont lancé un vaste chantier de renouvellement des manuels et le curriculum scolaire.

De plus, la compétence communicative « introduite nouvellement dans le curriculum n'est pas complètement appliquée, surtout au niveau de l'oral, d'une part à cause de la réalité sociolinguistique des apprenants et d'autre part à cause du niveau des enseignants et de leur méthode d'enseignement » (Hafez, 2006 : 82).

L'ALSE affirme dans son rapport final « La stratégie nationale de l'éducation et de l'enseignement au Liban » en 2006 que les programmes d'enseignement mis en place en 1997 constituent un bond qualitatif par rapport aux anciens programmes. Cependant, les études ont souligné plusieurs faiblesses au niveau de leur qualité notamment une cohérence insuffisante entre les objectifs généraux des programmes, les objectifs des cycles, les objectifs généraux et spécifiques des matières et le contenu des matières et la non maîtrise de la langue d'enseignement par les élèves ce qui a eu des répercussions sur l'acquisition des compétences en mathématiques et en sciences. Bien que les nouveaux programmes aient insisté sur le fait que l'enseignement-apprentissage doit être centré sur l'apprenant et sur la nécessité d'adopter

les démarches actives d'enseignement, l'observation du terrain scolaire révèle la prédominance des méthodes d'enseignement direct centrées sur l'enseignant.

De plus, les progressions annuelles, seules exigées par les instances pédagogiques à savoir l'Inspection et la Direction des écoles, ne sont pas d'un grand secours : elles ne sont pas conçues de manière à opérer un choix en fonction des prérequis, des besoins des apprenants.

Ces progressions se limitent la plupart du temps à une répartition des contenus où l'enseignant tente de faire rentrer, bon gré mal gré, tous les « chapitres » du programme, autrement dit le manuel, d'une façon linéaire. L'obligation du manuel scolaire dans toutes les écoles publiques au Liban contribue à créer un phénomène d'assimilation : manuel/programme impactant négativement sur le système éducatif tout entier. Deux exemples permettent d'illustrer cette confusion critique. Les progressions annuelles ainsi conçues (répartition des chapitres du manuel au lieu d'un choix des compétences) ne sont jamais contestées même si elles font l'objet d'un contrôle systématique de la part de l'inspecteur.

Plus significatif encore : les « allègements » du programme (MEN Liban, 2001) qui proviennent du ministère de l'éducation (2001), précisent des « chapitres », des « thèmes », des « sous thèmes », des textes du manuel à supprimer au lycée. Par contre, au collège, les « allègements » sont formulés en termes de compétences. En tout état de cause, nous pensons que ce double discours au sein d'un même texte officiel traduit, bel et bien, l'assimilation programme / manuel, même au niveau des décideurs le manuel scolaire au Liban n'est pas un simple outil à la disposition des enseignants.

Outre le programme, le statut du manuel scolaire rajoute une difficulté majeure à la mise en place d'une APC. Le manuel impose une autre contrainte à l'émergence des compétences. Sa conception et les choix pédagogiques qu'il privilégie ne sont pas favorables à la mise en place d'une approche par compétences. Notre analyse des manuels scolaires présentée dans le chapitre précédent a permis de relever des éléments dont les principaux sont : l'entrée par thème, l'éclatement des compétences, l'absence d'une approche convenable en matière de grammaire, de lecture et d'expression écrite, l'absence de supports accessibles

L'enseignant, désireux d'adopter l'APC se doit, donc, de revoir l'exploitation et l'organisation proposées dans le manuel ; encore faut-il qu'il soit suffisamment formé et qu'il ait le courage nécessaire pour mener à bien ces séquences.

Ainsi, l'élaboration de vraies progressions dépend-elle du choix, de la conviction de l'enseignant, de la conception qu'il se fait de l'enseignement. Rien, administrativement parlant, ne contraint l'enseignant à adopter l'APC, et à mettre en place un enseignement et une évaluation au service de l'apprenant et de l'apprentissage.

El Khatib évoque les contraintes de la mise en œuvre de l'APC. Selon lui :

« Les problèmes pratiques de la mise en place d'une APC convergent vers un seul point : l'inscription paradigmatique des programmes libanais, autrement dit, la vision de l'enseignement en général et du français en particulier. Nous posons qu'il convient de parler d'un « *conflit paradigmatique non liquidé* » se traduisant par des choix et des options flous, vagues, et même contradictoires, et par des glissements contrôlés ou non vers des approches jugées dépassées dans les mêmes programmes ».

(El Khatib, 2015 : 13)

En ce qui concerne la langue française, la question revêt toute son importance, car il s'agit d'une matière qui présente un des terrains les plus fertiles au développement de telles illusions. Pourrions-nous alors marginaliser la culture et la métalinguistique pour braquer la lumière sur la part communicationnelle inouïe offerte par le français ? Ou faudrait-il considérer, comme on le pense, que l'anglais est une langue plus facile que le français et que cette langue permet de mieux s'adapter aux nécessités et mutations du domaine de la technologie et de l'informatique ?

La question de la formation des enseignants prend aussi toute son ampleur dans cette perspective. Serait-on en mesure d'envisager une sérieuse formation des enseignants qui ne soit pas de l'information, mais un moment permettant aux principaux acteurs du système éducatif à savoir : les enseignants, d'interroger leur pratique et de développer un questionnement à ce sujet ?

Pour toutes ces éléments mentionnés ci-dessus et dans le cadre du plan de réforme mis en application à partir de 1997 qui prévoit une politique de rénovation curriculaire permanente et après un temps de concertation relativement long (en raison de la nécessité de recueillir le feed-back sur le terrain et de l'analyser), un nouveau projet de rénovation a été mis en place en 2010, il s'agit de l'approche par compétence : pédagogie de l'intégration.

4.3.2 La pédagogie de l'intégration

Développée sous l'appellation pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2000), l'approche a été opérationnalisée progressivement depuis les années dans plusieurs pays d'Europe et d'Afrique (Tunisie, Maroc, entre autres), que ce soit dans l'enseignement général ou technique et professionnel, aux niveaux primaire, moyen ou secondaire. « Basée sur le principe de l'intégration des acquis, notamment à travers l'exploitation régulière de situations d'intégration et l'apprentissage à résoudre des tâches complexes, la pédagogie de l'intégration tente de combattre le manque d'efficacité des systèmes éducatifs » (Roegiers & De Ketele, 2000 : 188). Il est à signaler que dans l'APC et dans la pédagogie de l'intégration, l'importance est surtout accordée aux ressources au sein de l'action complexe Roegiers et De

Ketele écrivent ainsi à propos de cette approche, qu'elle « cherche à développer la possibilité par les apprenants de *mobiliser un ensemble intégré de ressources* pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations » (Ibid). Roegiers propose ainsi une durée de cinq semaines après laquelle une semaine supplémentaire sera accordée au « module d'intégration » qui permettra de réaliser le projet terminal. Selon Roegiers :

« La compétence globale est un objectif que l'on se propose d'atteindre au terme d'un parcours scolaire dont l'étendue est à définir en fonction de l'organisation du cursus. Elle est l'équivalent de l'objectif terminal d'intégration tel que défini par J.-M. De Ketele ».

(Roegiers, 2009 : 28)

4.3.2.1 La conception des apprentissages dans la pédagogie de l'intégration

Dans une pédagogie d'intégration, il y a essentiellement 3 étapes à mettre en place dans le dispositif d'enseignement :

- Les apprentissages ponctuels des ressources : savoirs, savoir-faire et savoir-être (4 semaines)
- Les activités d'intégration
- Les évaluations formatives et la remédiation.

Selon Roegiers, l'intégration didactique se réalise après 4 semaines d'apprentissage, de telle sorte que :

« Les savoirs et savoir-faire langagiers travaillés pendant cette période soient encore disponibles en mémoire pour être réemployés dans une situation de communication et / ou d'action personnelle, laquelle assure donc, dans cette discipline, la fonction de « situation d'intégration » ».

(Roegiers, 2009 : 38)

Dans cette perspective, une partie du temps d'apprentissage est consacrée aux « activités d'intégration ». En d'autres termes, elle est consacrée à l'apprentissage de l'élève à mobiliser ses ressources dans des situations complexes.

En ce qui concerne l'évaluation, dans une visée formative, voici ce qui est prévu :

« La sixième semaine, on présente également aux élèves une situation qui appartient à la famille de situations de la compétence. L'évaluation formative comprend des moments de remédiation où sont travaillées les lacunes des élèves. En fin d'année, on

trouve l'évaluation certificative. Les épreuves d'évaluation certificative font elles aussi l'objet de situations complexes »³⁴.

Puren définit le résultat de l'opération d'intégration comme « une combinaison d'éléments différents formant un ensemble qui fasse système et qui fasse sens, ce que l'on appelle le « réemploi » ou la « réutilisation » (Puren, 2018 : 35). Puren compare le terme d'« intégration » à celui d'« unité didactique ». Selon l'auteur, la fonction première des unités didactiques est de réaliser une « intégration didactique », en d'autres termes, de fusionner les savoirs et savoir-faire des dix domaines distincts d'activités d'apprentissage-la grammaire, le lexique, la graphie-phonie, les compréhensions de l'oral et de l'écrit, les expressions orale et écrite, l'interaction, la médiation et la culture – de manière à ce que les élèves arrivent à l'issue de chaque séquences à les réexploiter comme des ressources qui leur appartiennent que ce soit dans le cadre d'une application quand il s'agit de l'approche communicative ou dans le cadre d'une situation d'action quand il s'agit de l'approche actionnelle.

Il est utile de souligner que la pédagogie d'intégration a été critiquée par plusieurs pédagogues. Puren cite l'exemple de l'Algérie pour montrer ses effets négatifs. Il signale que l'exclusivité réservée à la pédagogie de l'intégration comme moyen de réforme de l'enseignement des langues en Algérie depuis les années 2000 a permis de préserver ce pays à l'écart de la didactique du FLE :

« Cet enseignement ne s'est confronté, depuis la publication du *CECRL* en 2001, ni aux méthodologies plurilingues, ni à la perspective actionnelle. De plus, il incite l'Algérie et les autres pays africains, de corriger le déséquilibre, en construisant les réformes éducatives un peu moins sur les principes abstraits de la pédagogie générale, et un peu plus sur les exigences concrètes des didactiques disciplinaires »³⁵.

4.3.2.2 Pédagogie de l'intégration au Liban

La réforme du système éducatif mise en place au Liban dès 1997 envisage sur le long terme la rénovation des curricula (tout en respectant une continuité de trois ans minimum, tous cycles confondus). De ce fait, le Rapport National du Liban (RNL) dans sa 48ème session de la conférence internationale de l'éducation en novembre 2008 explique que cette rénovation porte sur l'approche didactique suivante : une adoption de l'approche par les compétences basées sur la pédagogie de l'intégration.

³⁴ https://www.academia.edu/39765095/La_p%C3%A9dagogie_de_lint%C3%A9gration_en_bref Page consultée le 3 mai 2021.

³⁵ <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-72/49-pedagogie-de-l-integration-et-integration-didactique-dans-l-enseignement-des-langues-un-exemple-de-conflit-interdisciplinaire> Page consultée le 3 mai 2021.

« La compétence est conçue comme la mobilisation d'un réseau de savoirs et de savoir-faire comme ressources à investir dans une production de la part de l'apprenant considérée comme une solution possible dans le cadre d'une situation-problème pouvant être vécue par lui. Quant à la notion d'objectif, elle a été intégrée à cette approche ».

(RNL, 2008 : 6)

Un curriculum entièrement revu pour le cycle préscolaire et le premier sous-cycle de l'Éducation de Base a été analysé par les autorités éducatives ainsi que les hauts responsables en matière d'éducation, pour validation officielle. Des manuels ont été publiés pour toutes les matières, des formations ont été conçues et animées et une expérimentation a été lancée dans les écoles pilotes publiques. En revanche, ces nouveautés n'ont pas été mises en place jusqu'à l'heure actuelle ; ils font l'objet d'une révision générale avec la participation des représentants des secteurs privé et public.

Suite aux évaluations des formations et des expérimentations dans les écoles pilotes, les formateurs dont je faisais partie ont pu repérer à chaud quelques points forts par rapport à l'application de cette pédagogie à savoir : la place importante réservée à l'oral dans l'apprentissage et les situations d'intégration et d'évaluation, le travail par tâche, la primauté de la tâche sociale dans toutes les situations et la réservation d'une semaine pour la remédiation. En revanche, un point négatif a été soulevé : Il est vrai que les manuels conçus au Liban adoptant la pédagogie d'intégration, proposent des activités d'intégration et d'évaluation notamment en production écrite et en production orale et l'accent dans les situations d'intégration et d'évaluation est mis sur l'utilité des activités de production écrite contextualisées pour évaluer les compétences langagières et communicationnelles ; cependant, aucune activité ne relève de la compréhension écrite et/ou orale. Quoique ceci puisse fort bien s'expliquer, il demeure que la lacune s'avère importante vu que la compréhension et la production sont deux processus complémentaires dans les phases d'apprentissage et d'évaluation.

Cette approche, comme le précise Hirt, avait donc ses détracteurs « qui attaquent l'approche par compétences parce qu'elle se présente comme « innovante » et parce qu'elle affirme vouloir stimuler l'égalité des chances » (Hirt, 2009 :3) dans un monde économique capitaliste. Néanmoins plusieurs reproches- judicieux et justifiés ont été souvent adressés à l'APC. Primo le fait de reléguer au second plan les savoirs et les savoir-faire qui doivent servir au développement des compétences. Secundo, le fait de réduire les objectifs à une douzaine de compétences de base (Perrenoud, 1999). D'où l'importance de l'avènement de la PA qui vient justement combler ces quelques lacunes.

4.3.3 L'approche actionnelle

En réaction aux méthodologies existantes, au début des années quatre-vingt, une nouvelle approche apparaît, connue dans le monde anglo-saxon sous le nom de *Task-based Approach*. Elle se caractérise par:

« Operational language learning goals [determined] not so much in terms of what particular words or grammar rules the learners will need to acquire, but rather in terms of the purposes for which people are learning a language i.e. the tasks that learners will need to be able to perform ».

(Van Den Branden, 2006 : 3)

Dans les années 2000, la PA s'est propagée avec la publication du CECRL rédigé par le conseil de l'Europe et publié en 2001. Bagnoli déclare que « l'approche actionnelle est l'une des quatre (r)évolutions proposées par le Cadre Européen Commun de Référence de Langues rédigé par le conseil de l'Europe en 2001 » (Bagnoli & al., 2010 :1). Elle y exprime bien les principes fondamentaux de cette perspective :

« La perspective actionnelle privilégiée ici est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification dans la plastification ».

(CECRL, 2002 : 15)

Il s'agit donc de former un acteur social et non un « communicateur individuel » si l'on reprend l'expression de Puren. Bourguignon (2006) considère quant à elle que le fait de prendre en compte l'apprenant dans son rôle social amène à aller au-delà de la dimension strictement individuelle puisque l'apprenant est pris en considération à travers les actions sociales qu'il est amené à réaliser en communiquant. Et Bourguignon d'évoquer la dimension « éthique » de cette prise en compte, et l'importance de la prise en compte de l'action sociale et langagière qui consiste à agir avec autrui.

Ainsi cette nouvelle conception appelée PA se fonde-t-elle tout particulièrement, comme l'appositif « actionnelle » l'indique, sur l'action. « Elle se base sur les approches qui l'ont précédée : l'approche communicative, l'approche par les tâches et l'approche par les compétences » (Robert & al., 2011 : 93). Elle cherche non seulement à apprendre à communiquer avec autrui, « mais aussi à aller suivre une partie de ses études à l'étranger, à y

faire en partie ou en totalité une carrière professionnelle » (Ibid : 94). La langue est donc ici considérée « comme un instrument de communication en but de réaliser une action, un fait nécessaire » (Tylda, 2015 : 17).

Pour définir la notion de tâches qui constitue effectivement l'épicentre de l'approche actionnelle, nous recourons à celle de Girardet qui précise qu'elle « n'est ni un exercice, ni une activité quelconque de la classe et qu'elle ne se réduit pas à un projet (même si un projet prend souvent la forme d'une tâche) » (Girardet, 2011 : 4). Ainsi ajoute-t-il que les tâches peuvent être « langagières (féliciter les mariés) ou non langagières (se repérer dans un plan de table) » (Ibid : 3) et qu'elles sont censées mettre en œuvre des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir apprendre. Pour caractériser davantage cette notion, il précise :

« Une tâche peut être simple (commander un repas au restaurant) ou complexe (elle peut se décomposer en tâches simples). Elle peut être verbale ou non verbale. La tâche peut être individuelle (écrire une carte postale à un ami français) ou collective (faire une partie de dominos). Elle peut déboucher sur un produit concret (rédiger un blog en français) ou sur un simple échange verbal (discuter d'un projet de loi du gouvernement ; faire une projection de diapositives sur un pays qu'on a visité ».

(Girardet, 2011 : 4)

La PA est étroitement liée, comme le signale Diabate, à la « résolution de situation problème complexe où la communication joue un rôle majeur en combinaison avec des actions à entreprendre et des interactions à gérer » (Diabate, 2013 : 192). En effet, le rôle fondamental de l'enseignant, selon cette perspective, consiste à inciter ses apprenants à devenir « de véritables acteurs sociaux » (Robert & al., 2011 : 96) qui construisent « le savoir et les compétences qu'ils cherchent dans et par le discours en interaction avec autrui » (Valenzuela, 2010 : 77). En bref, comme le résume bien Bagnoli, la PA est une approche qui considère l'apprenant comme « un acteur social qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de sa communication langagières » (Bagnoli, 2010 : 9). Ainsi cette perspective vise à développer des stratégies d'action est le degré d'autonomie des apprenants (Bourguignon, 2011).

4.3.3.1 Le nouvel outil : le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) quelles nouveautés ?

Notre recherche basée essentiellement sur la production orale, il était important d'aborder le CECRL qui offre une vision complète que de ce qu'est l'apprentissage / enseignement d'une langue, et notamment de l'oral.

Datant du XX^{ème} siècle, le CECRL se présente comme un ouvrage de normalisation dans le but de fixer des normes pour l'enseignement mais aussi pour l'apprentissage des langues vivantes en Europe. Le CECRL est un inventaire : savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre, autant de ressources pour les enseignants et concepteurs de manuels. Il décrit aussi ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre, en vue de solliciter ces acquis dans une finalité communicative. Il répertorie également les savoirs et savoir-faire que les apprenants doivent acquérir pour gagner en efficacité langagière. Le CECRL s'inscrit dans des conceptions de politique linguistique, des conceptions culturelles et d'apprentissage spécifiques où il défend le plurilinguisme et revendique le pluriculturalisme.

Le CECRL, en ouvrant sur la PA, fait un focus sur la notion de « tâche » dont il distingue plusieurs types :

« On peut utilement distinguer les tâches que l'apprenant est amené à réaliser ou pour lesquelles il est linguistiquement outillé en tant qu'utilisateur de la langue et celles dans lesquelles il est impliqué comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage. En ce qui concerne les tâches ou activités en tant que moyen pour planifier et mener à bien l'enseignement et l'apprentissage, on peut donner [des informations] sur les types de tâches (simulations, jeux de rôles, interactions en classe), les finalités... ».

(CECRL, 2001 : 46-47)

La tâche est ainsi une catégorie large, pertinente pour des phénomènes ou des faits de différente nature : elle peut être utilisée pour décrire les usages sociaux des langues, mais également pour l'organisation de leur enseignement. Pour apprendre et agir avec d'autres, il faut accomplir des activités en groupe (en co-action), on a donc là un enjeu social authentique qui se distingue de la simulation dans les approches précédentes. De plus, dans cette nouvelle perspective, le Cadre précise bien que « les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel » (CECRL, 2001 : 121). On n'est donc plus dans un « simple exercice » ou une simple « tâche de communication » (Piccardo, 2014). Il n'est donc pas question de communiquer vainement comme le précise Bourguignon, mais de faire en sorte que la communication soit au service de l'action. Un autre élément caractéristique de cette tâche est l'authenticité, puisqu'elle doit correspondre à « (un) fait de la vie quotidienne » et qu'elle doit être située et réalisée dans un « environnement donné ». Cela a une conséquence assez inattendue : reléguer au second plan la simulation, qui était un des exercices phares de l'approche communicative (et qui a donné lieu à un usage effréné de simulations dites globales). Très clairement, avec la tâche, on bouscule les paramètres didactiques existants : pour Piccardo, cela va jusqu'à « faire tomber

les murs de la classe » et «relier fortement la classe avec le monde extérieur » (Piccardo, 2014 : 70).

Dans la continuité des travaux sur les niveaux seuils des années 70, le CECRL reprend et développe la question des niveaux de compétences. Trois niveaux de compétences sont établis : niveau A : utilisateur élémentaire ; niveau B : utilisateur indépendant ; niveau C : utilisateur expérimenté. Chaque niveau est ensuite subdivisé en 2 sous-niveaux.

Le CECRL met en relief le but de communiquer pour les apprenants d'une langue étrangère, on y distingue quatre ensembles d'activités de communication langagière :

Activités de production : Production orale (Parler) et Production écrite (Écrire).

Activités de réception : Écoute ou compréhension de l'oral, lecture ou compréhension de l'écrit et réception audiovisuelle.

Activités d'interaction et stratégies : Interaction orale et Interaction écrite.

Activités de médiation et stratégies : Médiation orale et Médiation écrite.

Ce cadre analyse la compétence à communiquer langagièrement en trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Ces compétences sont mises en oeuvre dans la réalisation d'activités langagières qu'elles soient de réception, de production, d'interaction ou de médiation, conformément aux préconisations du Cadre.

- La compétence pragmatique

Cette composante renvoie à l'approche actionnelle car elle considère qu'on réalise par le discours des actes langagiers pour atteindre un but précis. Elle recouvre la compétence discursive, elle renvoie à la cohésion des énoncés, à la structuration des messages et des discours. Elle renvoie aussi à ce qu'on a coutume de désigner en didactique des langues comme étant des compétences « fonctionnelles » : en effet elle permet à l'apprenant « l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières » (CECRL, 2001 : 98). C'est cette compétence qui considère les actes de parole comme permettant d'agir dans la société.

- La compétence sociolinguistique

Comme le mentionne le Cadre, cette composante « renvoie aux éléments socioculturels de l'utilisation de la langue » (CECRL, 2001 : 18). Elle permet de considérer la langue comme un fait social et non seulement comme une structure constituée d'unités discrètes. C'est cette compétence qui permet de prendre en compte les normes, la variation, les rituels, tout ce qui va permettre de caractériser les usages présents dans les communautés linguistiques. La dimension sociale a été fortement valorisée depuis que cette composante est prise en compte dans une visée didactique.

- La compétence linguistique

Comme précisé dans le Cadre, c'est « celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue » (CECRL, 2001 : 17). Cette compétence fait partie des fondements de l'apprentissage pour les apprenants, d'autant qu'elle englobe toutes les autres dimensions de la langue : l'orthographe, la grammaire, le lexique, la grammaire, la sémantique, le vocabulaire, la phonologie.

4.3.3.2 La production orale selon le CECRL

Dans le CECRL, comme nous venons de le citer ci-dessus, la production orale relève de la compétence générale « PARLER », distinguée de deux autres « COMPRENDRE » et « ECRIRE ». Il est intéressant d'observer qu'au travers de la compétence générale « PARLER », le CECRL différencie la compétence « S'exprimer oralement en continu » d'une autre « Prendre part à une conversation ». Il distingue donc la production orale en interaction et hors interaction à travers les compétences suivantes :

La Prise de Parole en Continu (PPC) ou monologue suivi est un processus productif, le contenu de ce qui va être présenté est préparé préalablement ; il s'agit de le délivrer à un auditoire en montrant des qualités d'organisation des idées et une maîtrise du savoir-être spécifique à cet exercice.

L'interaction fait intervenir des processus réceptifs et productifs qui se chevauchent, le discours est cumulatif, l'interaction progresse et évolue en fonction de la personnalité des interlocuteurs. Le contenu de l'interaction revêt un caractère spontané.

Il est utile de rappeler que ces deux activités langagières mettent en œuvre des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre, elles peuvent prendre la forme de productions orales variées : faire un exposé, un commentaire à partir d'éléments ou de données de différente nature – visuelle, etc., jouer un rôle, prendre la parole spontanément, chanter...

Ce qu'il y a de particulièrement intéressant dans les descripteurs d'activités communicatives orales, c'est d'abord leur prise en compte du matériau audiovisuel en tant qu'activité de réception pertinente et nécessaire à une communication efficace avec des locuteurs natifs. Mais c'est surtout ce choix de placer d'égal à égal les compétences écrites et orales : en effet, la communication, du fait d'être un processus global, ne peut se passer d'écrit ni d'oral, car ils sont intrinsèquement interdépendants dans une situation communicative. La problématique est posée désormais sur la production, la réception, et les stratégies d'interaction et de médiation pour communiquer.

C'est dans ce contexte contemporain de l'enseignement / apprentissage de la langue par les tâches que l'appropriation de l'outil vidéo comme moyen de production orale, artistique ou

multimodale prend tout son sens. La démocratisation de l'accès à des outils technologiques de dernière génération permet aujourd'hui de mettre en place de nombreuses tâches utilisant la vidéo comme terrain d'expérimentation et moyen d'expression en langue-cible. Il convient de préciser, par ailleurs, que cette approche privilégie les documents authentiques qui doivent être adaptés au niveau et aux intérêts des apprenants (Lemeunier, 2006).

Afin d'aider les enseignants à concevoir un cadre méthodologique cohérent suivant la PA, Lemeunier (2006) propose dans sa recherche : **l'unité didactique** – qui comprend quatre phases :

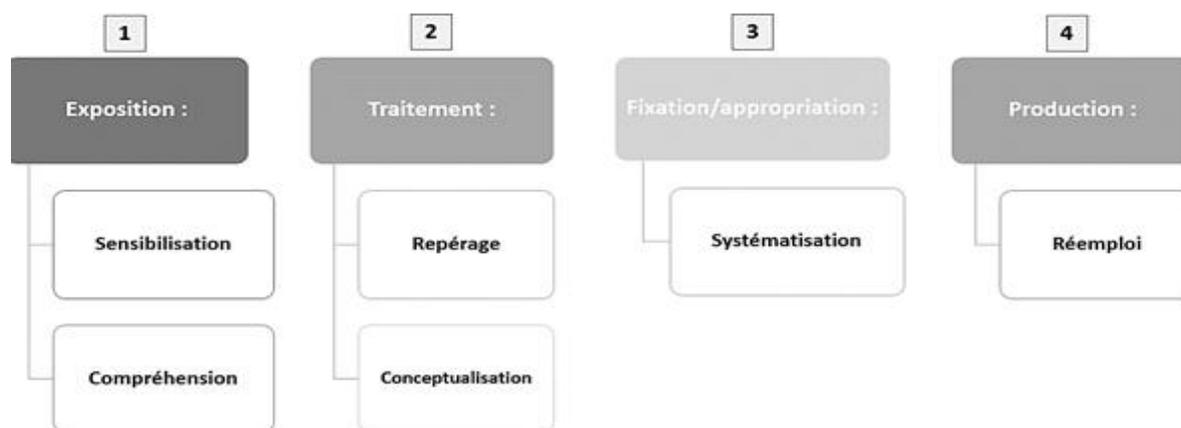


Figure 11 : Phases de l'unité didactique. (Source : Lemeunier 2006)

4.3.3.3 L'autoévaluation selon le CECRL

Le CECRL incite à travailler l'autoévaluation qui permet aux apprenants de s'auto-évaluer ce qui implique pour eux de connaître leurs points forts et leurs points faibles pour mieux gérer leur apprentissage (CECRL, 2001 : 145). Courtillon insiste sur l'impact positif de l'autoévaluation dans la production orale : « l'effet rapporté par la correction deviendra positif si l'élève est invité à la faire lui-même » (Courtillon, 2003 : 66).

Le recours à l'autoévaluation est considéré, dans la perspective du CECRL, comme un outil au service des enseignants et des apprenants, qui permet de rendre compte du caractère complexe de la tâche à accomplir. Et c'est ce qui justifie la création et la mise en avant du Portfolio européen des langues, le PEL, que De Ketele (2013) considère comme un outil tout à fait approprié pour l'évaluation des tâches. Le PEL est conçu justement comme une solution parfaite tenant compte du fait que « l'évaluation des connaissances et des savoir-faire devraient pouvoir tenir compte de l'ensemble des circonstances et expériences où ces connaissances et savoir-faire se mettent en place » (CECRL, 2001 : 133). Le portfolio permet donc à l'apprenant de consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles. L'objectif principal de cette autoévaluation est de rendre concrets et visibles les acquis langagiers des apprenants. L'idée en amenant les apprenants à rendre compte de leurs

apprentissages est de leur faire prendre conscience de leurs progrès et de susciter ainsi leur motivation.

4.3.3.4 L'approche actionnelle une continuité de l'approche communicative ou une interruption ?

Cette question a suscité un débat important parmi les didacticiens : continuité ou rupture ? Beacco, dans un article publié dans la revue Synergie Brésil, est formel : « il ne s'agit pas du tout d'une nouvelle perspective et (...) l'essentiel du Cadre est d'offrir une autre perspective à l'enseignement : celle des compétences. (...) Les compétences formelles ne doivent pas être négligées » (Beacco, 2010 : 96). Beacco va même jusqu'à affirmer que la « tâche », qui est un concept central dans le CECRL, n'est pas du tout une notion nouvelle : en effet, la tâche pré-existait au Cadre à travers « l'approche par tâches (dite Task Based Language Teaching) » et le « français fonctionnel » (Beacco, 2010 : 97). L'auteur conclut que la perspective actionnelle est « l'héritage de l'approche communicative » : à ce titre, elle est donc uniquement une « reformulation » (Ibid : 98) et en aucun cas une nouveauté.

A l'inverse, Bourguignon est sur une position opposée : pour l'auteure, la perspective actionnelle est clairement « un changement de paradigme et non une simple continuité ». (Bourguignon, 2006 : 62). Le titre de l'une de ses publications est d'ailleurs éloquent : « De l'approche communicative à l'approche communicationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures » (Ibid.). Le point de vue évoqué dans son article fait apparaître que les logiques de deux perspectives communicatives et actionnelle sont tout à fait différentes. Alors que la perspective communicative propose d'articuler « l'objet et le sujet, la réflexion et l'action, l'apprenant et l'utilisateur », la perspective actionnelle, quant à elle, a pour but de les « conjointre pour que la finalité de l'apprentissage d'une langue ne soit pas la bonne note mais l'utilisation autonome de la langue des situations plus ou moins complexes » (Ibid : 63).

Pour rendre compte des dissimilarités entre les deux approches : communicative et actionnelle, Tylda procède à la comparaison ci-après qui tient compte de plusieurs paramètres :

« L'approche actionnelle conduit l'apprenant en dehors de la classe tandis que l'approche communicative le conserve en milieu scolaire y compris l'exercice des jeux de rôle.

L'approche actionnelle met l'apprenant dans la position d'utilisateur tandis que l'approche communicative fait de l'apprenant uniquement un joueur.

L'approche actionnelle ne se centre pas sur la langue mais sur la résolution d'un problème, sur l'aboutissement d'une fin. Elle emploie la langue en tant qu'instrument intermédiaire. La langue n'est pas un but à part entière.

L'approche communicative utilise la langue spécifiquement pour établir la communication une visée par excellence ».

(Tylda, 2015 : 23)

Dans cette perspective, l'apprenant ne doit plus être invité à réaliser « une succession d'exercices mais une suite de tâches liées à des activités sociales, fondées sur l'interaction et immédiatement transposables en situation réelle de communication » (Sourisseau, 2013 : 16-17). De son côté, Girardet affirme que « cette perspective présente plusieurs intérêts. Tout d'abord philosophique elle nous fait passer de l'homme communiquant à l'homme agissant tellement » (Girardet, 2011 :5). Dans cette démarche, « l'apprenant est placé au cœur de la réflexion : c'est lui qui va développer des stratégies de résolution de problèmes afin d'optimiser ses ressources langagières et progresser vers son autonomie » (Sourisseau, 2013 :16-17). Et c'est bien cela qui rend cette démarche particulièrement intéressante.

Pour clôturer ce chapitre nous nous référons à Christian Puren qui synthétise ainsi l'évolution entre les méthodologies d'enseignement :

« Dans la méthodologie traditionnelle on formait un « lecteur » en le faisant **traduire** (des documents), dans la méthodologie active on formait un « commentateur » en le faisant **parler sur** (des documents) ; dans l'AC on formait un « communicateur » en créant des situations langagières pour le faire **parler avec** (des interlocuteurs) et **agir sur** (ces mêmes interlocuteurs) ; dans la perspective actionnelle esquissée par le *Cadre européen commun de référence* (...) on se propose de former un « acteur social » ; ce qui impliquera nécessairement, si l'on veut continuer à appliquer le principe fondamental d'homologie entre les fins et les moyens, de le faire **agir avec** les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective. C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation ».

(Puren, 2002 : 64)

CONCLUSION

La présentation du système éducatif du Liban, des différents types d'établissements scolaires et des manuels scolaires de français, ainsi que des cadres de référence et de la formation continue des enseignants, a été nécessaire par le besoin de cerner et de comprendre la culture éducative libanaise. Le bref état des lieux de l'environnement francophone au Liban nous a permis de constater qu'il était nécessaire d'exploiter à fonds les raisons pour lesquelles les élèves libanais n'arrivent pas à maîtriser le français. Il s'agit, en effet, d'une situation complexe dont les conséquences sont tangibles dans les différentes écoles publiques. L'enseignement d'une langue étrangère dès le jeune âge constitue un facteur primordial parmi d'autres pour l'appropriation du français mais on est loin de l'appropriation chez les jeunes scolaires au Liban. Malgré les textes officiels qui imposent l'enseignement d'une langue étrangère, et bien que le nombre d'heures d'enseignement de l'arabe soit le même que celui de la langue étrangère, rien ne garantit le niveau atteint à la sortie du lycée. Quant au test national mené par Beacco dans le cadre de son étude de référence (2016), les résultats interrogent l'ensemble du dispositif et appellent des réactions urgentes et rapides pour mieux adapter l'enseignement du français au contexte libanais. Ils remettent en question aussi le coût économique du nombre d'heures allouées à l'enseignement de cette langue dans les trois premiers cycles (2700 heures au total) et qui ne produisent pas les effets attendus. Après la classe de brevet et toujours selon Beacco, presque aucun apprenant des écoles publiques (0.4%) ne maîtrise en même temps la compréhension écrite et orale, et l'expression écrite et grammaticale.

De plus, compte tenu d'une maîtrise imparfaite de la langue, ces élèves ont une perception négative du français, considéré comme « difficile ». Ce qui fait dire aux spécialistes que : « Si la majorité des élèves choisissent la langue française comme seconde langue d'enseignement, il est clair que le niveau du français dans le secteur public et dans certaines écoles privées est d'une faiblesse alarmante », relève Monin en 2006³⁶ lors d'une conférence parue dans *L'Orient-Le Jour*. Il ajoute : « Des actions urgentes doivent être prises pour la reconstruction et le renforcement du niveau pédagogique et linguistique, à tous les échelons éducatifs, de la maternelle à l'université » (Ibid).

³⁶ orientlejour.com/article/339012/CONFERENCE_-_Pascal_Monin_evoque_la_place_du_francais_au_pays_du_Cedre_-_I_-_La_richesse_du_Liban_%253A_sa_specificite_culturelle_-_face_a_un_monde_de_.html/ Page consultée le 16/3/2021

PARTIE II :

L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN FRANÇAIS

LANGUE DE SCOLARISATION

INTRODUCTION

L'être humain est à la recherche constante de sens à ce qui l'entoure et participe en même temps à la construction de sens, et ceci à travers son comportement en particulier sur le plan langagier. Les individus co-construisent du sens en anticipant les réactions de l'autre et en s'adaptant mutuellement que ce soit verbalement ou non verbalement. Selon Watzlawick et ses collègues, « on ne peut pas ne pas communiquer » (Watzlawick, 1972 : 39). Admettons que la communication constitue la situation optimale d'acquisition et qu'elle a une fonction incontournable dans le processus d'appropriation :

« C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système socioculturel de représentations et de savoirs sur le monde. Il est évident que c'est dans l'interaction avec des partenaires sociaux compétents que l'enfant construit peu à peu pour son propre compte cet ensemble préexistant de savoirs conventionnels qui marque son accession progressive au statut de sujet cognitif et de partenaire social ».

(Bange, 2005 : 54)

Plus récemment, en 2017, Castellotti, dans son ouvrage « Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation », développe le concept d'« appropriation des langues ». La chercheuse renverse les idées reçues : elle propose de « dé-fonctionnaliser, de dé-pragmatiser, de dé-méthodologiser, de dé-scolariser la didactique des langues, afin d'arriver à une didactologie-didactique « diversitaire » (Castellotti, 2017 : 315). Elle ajoute que :

« S'approprier une langue [...] reviendrait alors à comprendre [...] que les autres ont une expérience de l'humanité, du monde, différente de la sienne, et donc font sens autrement. [...] Il s'agit d'entrer en relation avec les autres et de se confronter à cette altérité ».

(Ibid : 41)

En effet, Castellotti a précisé les bases d'une compétence d'appropriation plurilingue vers laquelle nous nous dirigeons par le moyen d'une expérience directe et personnelle de pratique sociale qui n'exclue pas la diversité linguistique et culturelle.

Dans un monde dominé donc par la communication, l'importance de l'oral est incontestable, car c'est par la parole avant tout que les humains établissent et maintiennent le contact dans leur vie quotidienne. Selon une étude de Madelyn Burley-Allen en 1982, le temps de communication verbale est consacré environ à 40 à 45% à écouter, contre 35% à parler, 16%

à lire et 9% à écrire. Il est de même pour la communication en langue étrangère. Elle est l'une des huit compétences clés définies par CECRL. Il s'agit de la faculté de comprendre des messages oraux, d'amorcer, de poursuivre et de terminer des conversations et de lire et comprendre des textes répondant aux besoins de l'individu. Le but principal de l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas simplement l'acquisition d'un savoir académique, mais aussi son utilisation dans la vie quotidienne : les locuteurs d'une langue étrangère devraient passer « davantage de temps à écouter en particulier dans les situations d'apprentissage et dans les premiers temps de la pratique » (Burley-Allen, 1995 : 29). La communication est le point de départ de l'interaction entre les êtres humains, et dans la société d'aujourd'hui, la langue ouvre des portes vers le monde entier. Selon Vold, l'école latine mettait en avant la mémorisation et la répétition mais cela n'a pas donné de compétences permettant aux élèves de communiquer avec autrui. Depuis lors, la valeur utilitaire de la langue étrangère a beaucoup changé, et aujourd'hui, il s'agit de communiquer et d'utiliser la langue activement dès le début comme moyen de communication. Vold décrit comment le but de la langue étrangère à l'école a longtemps porté deux perspectives :

« La matière doit donner aux élèves la capacité de communiquer avec d'autres utilisateurs de la langue [...] (la perspective de valeur utilitaire) et la matière doit aussi donner aux élèves un aperçu de leur propre, scène culturelle, mais également de celle des autres, et ainsi contribuer à la compréhension et au respect entre les personnes des différentes cultures (la perspective de l'éducation personnelle) ».

(Vold, 2014 : 1)

Compte tenu de l'importance de la communication orale dans la vie quotidienne, il nous paraissait donc particulièrement intéressant de se pencher en profondeur sur cette notion pour montrer aux enseignants à partir des réflexions théoriques non seulement l'importance de l'enseignement de l'oral d'une langue étrangère à l'école mais aussi comment se fait la construction des compétences orales à partir des documents authentiques vu le manque de ce contact naturel avec la langue cible au Liban. En effet, les apprenants libanais ont une langue première, le libanais, considéré comme un dialecte pratiqué quotidiennement, alors que l'arabe littéral ou standard est enseigné à l'école. Le français, considéré comme une « langue seconde », serait pratiqué par environ 66 % des Libanais (Cuq, 2007). Lorsque le Liban acquiert son indépendance en 1943, c'est la langue arabe qui est reconnue comme langue officielle, mais le français avait et a conservé une place privilégiée, que ce soit au niveau des usages dans la société que sur le plan des usages administratifs. « Le français est

appris non seulement en tant que langue, mais aussi comme véhicule des disciplines non linguistiques dans les écoles francophones » (Haddad, 2002 : 62). A l'issue de 5 à 7 ans d'apprentissage de l'arabe et du français, une autre langue s'ajoute au cursus de ces élèves et c'est bien l'anglais. Jacqueline Billez affirme, en 2013, que l'enseignement et l'apprentissage de la langue française sont essentiels pour permettre aux citoyens libanais de continuer leurs études universitaires dans les universités libanaises francophones publiques ou privées ou de se déplacer, de travailler et d'apprendre librement dans tous les pays francophones.

Etant donné que notre recherche se situe dans le domaine de la didactique des langues étrangères et notamment celle du FLScol, ce premier chapitre a pour objectif de présenter le cadrage général théorique pour lequel nous souhaitons opter concernant l'enseignement de la production orale portant sur le français langue non maternelle.

Nos réflexions théoriques s'orientent donc dans quatre directions :

- L'importance de l'oral dans l'apprentissage d'une langue
- Les théories d'apprentissage
- Les difficultés de l'enseignement de l'oral
- La construction des compétences liées à l'oral en langue étrangère.

CHAPITRE 5

L'ORAL DANS L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE

5.1 FONCTIONS D'UNE LANGUE

Avant de faire le point sur l'importance de l'oral dans l'enseignement des langues, il nous a semblé utile et même nécessaire de préciser les principales fonctions d'une langue. Pour ce faire, nous nous référons d'abord à la fameuse définition de Ferdinand de Saussure dans son ouvrage *Cours de linguistique générale* considérant la langue comme étant « un fait social [...] indépendant de l'action de l'individu et de ses actes et au contraire s'impose à lui dans la société dans la masse parlante de tous ceux qui parlent la même langue que lui » (Saussure, 1916 : 25). Cette définition de Saussure nous révèle que ce sont surtout les processus de transmissions sociétales qui favorisent par-dessus tout le développement des compétences langagières des individus. A leurs tours, Halliday (1975) et Smith (1979) notent dans leurs écrits que toute langue doit surtout servir comme outil de communication sociale. Ils développent alors l'hypothèse que ce sont les diverses -fonctions sociales du langage qui en déterminent les structures linguistiques. Autrement dit, le langage serait marqué par son utilisation et par son fonctionnement social. De même, pour Simard, les langues constituent avant tout « un moyen de communication entre les êtres humains qui leur permettrait de se livrer à des échanges dans tous les domaines de la vie » (Simard, 2010 : 86).

A ces fonctions communicatives et sociales, s'ajoutent des « fonctions affectives et cognitives qui sont d'une grande importance dans l'analyse du développement des comportements langagiers de tout locuteur » (Duverger, 2005 : 54).

Daniel Coste souligne quant à lui que les langues sont au cœur de l'éducation :

« Le cœur est un organe discret, sauf lorsqu'il est malade, mais il irrigue tous les autres organes et assure ainsi leur fonctionnement. Sans lui, rien ne va plus. Dire que les langues sont au cœur de l'éducation, c'est affirmer qu'elles ont ce même rôle vital, et que, quand tout se passe bien, elles semblent aller de soi, ne pas appeler une attention particulière ».

(Coste, 2013 : 7)

Pour lui, les langues sont au cœur de l'éducation et pas simplement au cœur de l'enseignement. Ainsi précise-t-il qu'il ne s'agit pas exclusivement de « la langue majeure de scolarisation avec une autre langue privilégiée ou dominante mais de toutes les langues qui, à un titre ou à un autre ont voix dans l'école et dans son environnement » (Ibid : 8). L'auteur donne l'exemple des apprenants qui éprouvent de difficultés en mathématiques que nous prenons pour des apprenants « pas doués pour les maths » ou « pas motivés » (Ibid), alors qu'en réalité

leurs problèmes pourraient provenir d'une faille dans la compréhension des énoncés ou des consignes ; et dans la plupart des cas ces difficultés relèvent du linguistique plus que du cognitif ou de l'affectif. Autrement dit :

« Lorsque les enfants se trouvent en situation d'échec ou de retard scolaire c'est leur maîtrise insuffisante de la langue de scolarisation qui est incriminée est dans la même logique c'est l'école et d'abord l'école primaire qui se trouve implicitement ou explicitement taxée d'insuffisance voire de rupture de contrat. Notamment parce qu'elle aurait laissé s'installer ou mal rectifié des déficiences linguistiques imputées à l'incidence de pratiques langagières qui lui sont extérieures ».

(Coste, 2013 : 7)

Bref, Coste interpelle les acteurs de l'éducation qui remarquent que le système dysfonctionne et qui constatent que les résultats des apprenants dans certaines disciplines enseignées en langue étrangère ou seconde vont de mal en pis : il leur conseille d'aller « voir aussi du côté des langues » (Ibid). Ainsi, nous pouvons en tirer que la maîtrise de la langue de scolarisation est un facteur clé de la réussite des apprenants. Sinon des formes d'insécurité linguistique seraient générées et entraîneront les apprenants dans des « spirales de décrochage et d'échec » (Ibid : 27)

5.2 ACQUISITION D'UNE LANGUE ETRANGERE DANS UN MILIEU SCOLAIRE

La question primordiale qui se pose est donc la suivante : comment acquérir cette langue de scolarisation ?

Avant d'aborder ce point, il est utile de se pencher sur la définition de l'acquisition qui a fait souvent l'objet de controverses et a suscité un grand intérêt chez les chercheurs.

Le terme « acquisition » a été défini, par Cuq (2003), comme un processus naturel inconscient, involontaire, et non observable. Se déroulant généralement en milieu naturel il est souvent rattaché à la langue maternelle et donc à l'enfant. Klein, quant à lui, définit l'acquisition comme suit : « Un processus soumis à des lois précises, déterminé dans son développement, son rythme et son état final par différents facteurs, pouvant être influencé à un certain degré par une intervention méthodique de l'enseignant » (Klein, 1997 : 13). De cette dernière définition, nous remarquons que Klein a quelque peu conditionné le phénomène d'acquisition « soumis à des lois », « influencé » et a même fait référence à l'enseignant. Ce qui s'oppose à la définition de Cuq citée plus haut, qui définit, l'acquisition comme un processus inconditionné qui apparaît tout à fait spontanément sans être régi par aucune loi.

Selon Klein, les conditions d'acquisition d'une langue maternelle sont différentes de celles de l'acquisition d'une langue étrangère, mais il s'agit toujours d'une acquisition. La distinction essentielle entre l'acquisition d'une langue maternelle et celle d'une langue étrangère réside dans la durée d'exposition de chaque locuteur à cette langue ; le locuteur est plus exposé à sa langue maternelle qu'à la langue étrangère. A l'école, à la maison, au marché, les besoins communicatifs sont souvent recouverts par la langue maternelle. Les sources de la langue étrangère sont différentes de la langue maternelle, tout dépend de l'entourage du locuteur. Si les parents, l'entourage utilisent le français, l'apprenant sera plus en contact avec la langue qu'un autre qui ne fera face au français que pendant les heures de classe ; ce qui est le cas des élèves francophones des écoles publiques libanaises.

Selon Krashen, il existe « une acquisition naturelle » dans le cas de la langue maternelle. Cependant, l'auteur affirme que les choses se passent différemment pour l'acquisition d'une langue étrangère. Des facteurs tels que le temps d'exposition à la langue ou l'âge de l'apprenant sont très différents à l'école et en milieu dit « naturel » (Krashen, 1985 : 47). Par ailleurs, « en langue maternelle, nous mettons sans cesse en œuvre des opérations complexes sans toutefois en avoir conscience car les processus de compréhension et de production sont hautement automatisés » (Segui, 2000 : 12). En effet, un enfant qui apprend sa langue maternelle en milieu naturel fait face à maintes situations qui facilitent une identification fluide des éléments pertinents et qui lui permettent de s'intégrer au processus de segmentation de la chaîne parlée.

Ce n'est pas le cas dans le cadre d'un apprentissage en milieu institutionnel, à l'école par exemple. L'acquisition d'une langue étrangère dans un tel contexte est une démarche consciente, dans laquelle un sujet s'engage, et qui a pour but l'appropriation des connaissances : la réalité de la classe, très différente de celle du milieu naturel, rend difficile l'acquisition naturelle. Beacco affirme que « l'appropriation d'une langue non connue s'effectue au contact de celle-ci. C'est l'exposition à des énoncés de cette langue, produits en situation d'interaction essentiellement, qui est le lieu de constitution d'une maîtrise de cette langue » (Beacco, 2007 : 250). A l'école, et d'une manière générale dans des contextes institutionnels très variés, c'est l'enseignant, et non l'élève, qui définit, met en œuvre et organise les contenus, les activités, la progression, dans des situations d'apprentissage diverses : il agit donc comme expert, et opte pour une démarche méthodologique qui va aider l'apprenant à construire ses savoirs. Dans un tel contexte, l'élève ne prend pas en charge les décisions sur son apprentissage, qui sont du ressort de l'enseignant. Ce dernier joue le rôle de médiateur entre l'apprenant et la langue cible.

5.3 L'ORAL VECTEUR DE REUSSITE DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE

Dans l'histoire de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, les compétences de production orale et de compréhension n'ont pas toujours eu la place qu'elles occupent de nos jours, et qui est due entre autres aux besoins dans les échanges sociaux et économiques internationaux. Les conceptions de la langue ont beaucoup évolué en fonction de la prise en compte des besoins des apprenants. Mais cette évolution est loin d'avoir convaincu les enseignants eux-mêmes. Or l'apprentissage de l'oral est une question fondamentale dans la réussite comme l'affirme Baulieu : « L'aisance orale, la faculté du communiquer, d'argumenter à l'oral est un facteur essentiel de réussite sociale et professionnelle, alors qu'à l'inverse, l'absence d'apprentissage de l'oral explique bien des échecs » (Baulieu, 2015 : 7).

A ce sujet, Abou Haidar ajoute que « dans le contexte de FLS et/ou d'enseignement des DNL (disciplines non linguistiques), l'oral aide à construire les apprentissages. Il est clairement considéré comme un vecteur de co-construction des savoirs » (Abou Haidar, 2017 : 5). S'intéressant au contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, Verdelhan-Bourgade affirme que « le premier besoin à l'école pour l'élève c'est bien de comprendre ce qu'on lui dit : explications, leçons, mais surtout ordres et consignes, et aussi le fonctionnement général de la communication entre maître et élèves dans le groupe classe » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 142-143). Il y aurait donc un consensus pour poser la compréhension orale comme priorité pour l'apprentissage d'une langue à l'école. Cette chercheuse ajoute à ses recommandations la nécessité de travailler prioritairement la communication scolaire vu que « le langage oral est le socle sur lequel vont se construire les autres connaissances : la culture scolaire, l'écrit, les champs disciplinaires, les comportements » (Ibid : 103). Plusieurs études, dont celle de Ehrlich et Megherbi (2004) mettent en évidence une forte corrélation entre la compréhension à l'écrit et la compréhension à l'oral en comparant les performances d'enfants face à un même texte présenté à l'oral et à l'écrit. De même, pour Oakhill et Cain, ce sont les habiletés que l'apprenant développe à travers l'appropriation du langage oral, qui vont lui permettre d'appréhender l'écrit et de développer des capacités de compréhension des textes écrits. En effet, pour comprendre l'écrit il faut d'abord comprendre l'oral ; autrement dit, pour comprendre les textes écrits, le lecteur doit effectuer un certain nombre d'opérations complexes : accéder au sens des mots sur un niveau micro, mais également avoir une approche macro en arrivant à avoir une représentation mentale du texte, ce qui est possible en sollicitant des habiletés langagières qui sont communes aussi bien au processus de compréhension orale que de compréhension des écrits ; ces habiletés permettent au lecteur/ auditeur de réaliser des inférences et donc d'interpréter le sens d'un texte ou d'une production (Snow, 2002). Ce

travail sur l'oral (manipulation des sons, des rythmes, des intonations, des structures langagières) et la prise en compte de l'organisation syntaxique et morphologique favorisent un apprentissage ultérieur de l'écrit (Chabanal, 2011). Pour Chabanal, les connaissances implicites sont particulièrement importantes pour l'interprétation et la compréhension des messages, qu'ils soient oraux ou écrits. Ces connaissances implicites sont développées d'une manière très précoce chez l'enfant, bien avant l'apprentissage de la lecture. De même, Vellutino et al., dans leur modèle développemental des habiletés convergentes de la compréhension en lecture, ont cherché à spécifier les relations causales des différents déterminants de la compréhension écrite. Ainsi, ils montrent que « les procédures de compréhension ne deviennent complètement opérationnelles que lorsque l'enfant a acquis suffisamment de facilité en identification de mots écrits pour comprendre à l'écrit ce qu'il a la capacité de comprendre à l'oral » (Vellutino, 2007 : 18). Une autre étude a été menée dans ce sens par Megherbi, Seigneuric et Ehrlich (2006) ; qui se sont intéressés aux jeunes lecteurs français et ont montré que la compréhension de l'oral est un prédicteur plus puissant que le décodage pour les enfants de première et de deuxième années primaires.

De ce qui précède, il est évident qu'il faut accorder un espace conséquent à l'oral dans l'enseignement des langues et notamment des langues étrangères. En effet, apprendre une langue étrangère en milieu scolaire et non dans un environnement où on la parle au quotidien, c'est sans doute la première des spécificités d'un apprentissage de langue étrangère à l'école sur laquelle il faut mettre l'accent : ce sont l'exposition à la langue et le contact fréquent avec une langue étrangère et avec des usagers natifs ou experts qui sont générateurs d'apprentissage, et c'est absolument déterminant pour le succès de ce processus. En classe, le contact avec la langue étrangère se réduit habituellement à quelques séances par semaine. C'est donc à l'enseignant que revient la responsabilité de déclencher l'intérêt pour cette langue, de « ramener l'oral authentique » mais aussi d'autres genres d'oraux en classe, de trouver les stratégies motivantes pour débloquer la parole et pour susciter les essais d'expression personnelle.

Cependant, l'oral reste négligé dans l'enseignement d'une langue notamment au Liban. Cela vient du fait que l'on croit dans la plupart des établissements scolaires libanais que, pour faire acquérir une deuxième langue, « il est nécessaire de faire d'abord acquérir un savoir déclaratif, explicite, sur la langue (...) ; grâce à une série d'exercices, écrits pour la plupart, ce savoir se transformera en habileté à communiquer » (Germain & Netten, 2011 : 25). Les auteurs précisent :

« Même si les auteurs de manuels et les enseignants affirment que la langue est d'abord et avant tout un moyen de communication, elle est effectivement traitée comme un objet

d'études scolaires et la forme écrite est privilégiée alors qu'il s'agit de faire acquérir d'abord l'habileté à communiquer à l'oral ».

(Germain & Netten, 2011 : 27-28)

Dans ce qui suit, nous nous intéresserons aux processus cognitifs que les apprenants mettent en œuvre pour la construction de leurs savoirs et notamment ceux de l'oral. Pour ce faire, nous passerons en revue les différentes théories de l'apprentissage allant du modèle de la transmission jusqu'au socioconstructivisme tout en nous référant aux nouvelles théories émanant des neurosciences et de la neurolinguistique.

CHAPITRE 6

LES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE ET LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Nous nous pencherons dans cette partie sur les théories de l'apprentissage qui ont donné naissance aux théories traditionnelles avec le modèle de la transmission, aux théories behavioristes avec les travaux de Watson et de Skinner jusqu'aux théories qui ont donné naissance au modèle constructiviste avec les travaux de Piaget, et au modèle socioconstructiviste qui se réclame surtout dans les travaux de Vygotsky et de Bruner. Notons, par ailleurs, que les théories mentionnées essaient toutes de répondre aux questions suivantes : « Qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce que faire apprendre ? Comment l'être humain développe-t-il ses connaissances et ses compétences ? » (Bourgeois & Chapelle, 2006 : 24).

Nous avons trouvé opportun d'élucider certaines notions fondamentales en DDL dont on fera usage dans notre partie pratique et dont la compréhension sera d'une grande importance pour étudier, examiner voire caractériser corrélativement les comportements opérés par les enseignants ainsi que les réactions générées par leurs apprenants. Dans cette perspective la classification des théories d'apprentissage nous sera d'une grande utilité puisqu'elle nous permettra de cerner, de recenser voire de répertorier conjointement les différents types d'enseignants que l'on pourrait rencontrer plus tard dans notre enquête.

Nous commençons d'abord par l'analyse des théories traditionnelles représentées par le modèle de la transmission, qui est sans doute le modèle le plus dénigré actuellement mais pour autant encore le plus utilisé dans certains contextes.

6.1 MODELE DE LA TRANSMISSION

Dans ce modèle transmissif développé par Locke (1632-1704) tout le processus d'enseignement apprentissage se plie au chemin de la communication (émission réception), l'enseignant (émetteur) est celui qui sait alors que les apprenants sont ceux qui ne savent pas (récepteurs). Les savoirs sont ainsi véhiculés à des apprenants généralement passifs qui ne font qu'écouter et noter machinalement le cours dicté par leurs enseignants. Aussi sont-ils considérés comme de simples réceptacles (le contenant) où déverse-t-on les connaissances (le contenu) (Robinault, 2007). Cette entrée par contenus reflète et traduit les soucis des pédagogues de former des têtes « bien pleines ». En outre, dans ce modèle transmissif, comme l'indique Robinault, « une leçon bien faite ne doit rien laisser dans l'ombre [...] et doit rendre inutile toute question particulière concernant son objet » (Ibid : 5). Ainsi toute question posée par l'apprenant dérangeait-elle l'enseignant parce qu'« elle fut considérée comme une

intrusion dans un monde où elle n'a pas sa place » (Robinault, 2007 : 5). Ainsi, dans ce modèle, tout était prévu afin qu'il n'y ait, en fait, pas d'erreurs. Pour les épargner autant que possible, on misait surtout sur l'attention, la concentration et la motivation des apprenants. Chaque erreur fut donc considérée comme une faute que l'apprenant est obligé de réprimer. Robinault souligne à cet égard que les erreurs commises par les apprenants furent considérées comme « des accidents dus à une écoute insuffisante ou à une mauvaise explication et sont sous l'entière responsabilité de l'apprenant » (Ibid). Par ailleurs, pour présenter ce modèle transmissif, Barnier précise qu'il s'agit d'un modèle d'enseignement plutôt que d'enseignement apprentissage car « les activités proposées sont satellisées autour de faire cours » (Barnier, 2009 : 4). On reproche à ce modèle d'être essentiellement fondé sur des contenus décontextualisés et non-significatifs. De plus, il « place l'enseignant en situation de monopole ce qui empêche l'acquisition de l'autonomie des élèves » (Laafou & al., 2015 : 4), ce qui est extrêmement passif et les dispose à être entièrement dépendants de leurs enseignants. Ainsi cela limite-t-il leurs engagements dans leur processus d'apprentissage et refroidit-il en eux tout enthousiasme, toute curiosité intellectuelle, ainsi que tout esprit critique.

6.2 MODELE BEHAVIORISTE

6.2.1 Fondements théoriques du modèle Behavioriste

Le « *behaviorisme* », terme inventé par Watson 1913 à partir du mot « *behavior* » qui signifie « *comportement* », est une des plus grandes théories de l'apprentissage ayant profondément influé sur le domaine de l'éducation (Oddou, 2011 : 1). Il convient de noter que cette théorie vient contrarier vivement le modèle traditionnel transmissif puisqu'elle se base essentiellement sur « l'étude des comportements observables sans faire appel à des mécanismes internes liés au cerveau ou à des processus mentaux non directement observables » (Laafou & al., 2015 : 1). Elle s'oppose pour autant au fonctionnalisme et au structuralisme puisqu'elle considère que le but ultime de la psychologie scientifique est « l'étude du comportement observable et non de la conscience subjective » (Bourgeois & Chapelle, 2006 : 26).

Par ailleurs, en ce qui concerne les fondements théoriques sur lesquels se base ce modèle, Oddou souligne que l'objectif central de ce courant behavioriste s'en tient à « trouver les conditions observables qui amènent la réponse à un stimulus donné grâce à un système de renforcement (Brenda Mergel, 1998) » (Oddou, 2011 : 1). Dans cette perspective, Bourgeois mentionne aussi que « l'apprentissage (behavioriste) se résume à l'établissement d'une

connexion entre un stimulus est une réponse comportementale » (Bourgeois & Chapelle, 2006 : 24).

La force du behaviorisme a été de présenter une théorie complète de l'apprentissage qui le définit comme étant le fait de « devenir capable de donner la réponse adéquate ; ensuite en précisant les mécanismes psychologiques à l'œuvre : répétition de l'association stimulus réponse et finalement en proposant une méthode d'enseignement apprentissage » (Barnier, 2009 : 6). En outre, il est opportun de signaler que l'enseignement / apprentissage au sein de ce modèle béhavioriste « s'effectue essentiellement par le biais de la répétition et essais-erreurs » (Oddou, 2011 : 2).

6.2.2 Répartition des rôles dans le modèle Behavioriste

Dans sa recherche traitant des théories d'apprentissage Oddou précise que le modèle béhavioriste accorde à l'enseignant un rôle fondamental, central : en effet, c'est l'enseignant « qui doit créer les conditions environnementales qui vont permettre l'atteinte des objectifs » (Ibid : 2). Selon les béhavioristes, l'enseignant doit avant tout « favoriser l'acquisition de certains comportements et faire disparaître certains autres » (Robinault, 2007 : 17). Dans cette approche béhavioriste, l'apprenant est « un élève qui écoute, regarde, réagit et tente de reproduire face à un enseignant qui est transmetteur d'information, de connaissances, qui présente, décrit, schématise, planifie et vérifie » (Laafou, 2015 : 5). Ainsi ses erreurs sont-elles considérées comme étant « liées à des absences de renforcement et donc à un non apprentissage » (Robinault, 2007 : 17). Contrairement aux modèles de la transmission, le modèle béhavioriste, comme le précise Barnier dans ses recherches sur les théories de l'apprentissage et les pratiques d'enseignement, « limite le risque de dogmatisme verbale de la part de l'enseignant l'obligeant à se centrer sur la tâche intellectuelle que celui-ci doit réussir plutôt que sur l'organisation de son propre discours et de sa progression » (Barnier, 2009 : 5). Par ailleurs, si l'on veut bien « mémoriser des notions, apprendre par cœur ou acquérir des automatismes » (Oddou, 2011 : 3), cette approche s'avère, certes la plus adaptée et la plus efficace. Cependant, Robinault reproche à ce modèle, qui a été vivement critiqué par la suite, le fait de ne pas prendre en considération « l'intervention des processus cognitifs dans l'apprentissage (perception, mémoire, langage, émotions) » (Robinault, 2007 : 19). Ainsi l'apprentissage qui en résulte n'est-il pas tout à fait efficient car « tous les organismes n'apprennent pas de la même manière » (Ibid : 19). Aussi, Rossi s'oppose vivement à cette approche considérée comme irréaliste et dépourvue d'authenticité car « d'une part les apprentissages ne se réduisent pas à des conditionnements et que d'autres part chez l'homme,

les conditionnements ne se limitent pas à la création automatique d'associations régies par des règles strictes » (Rossi, 2014 : 121).

6.3 MODELE CONSTRUCTIVISTE

6.3.1 Fondements théoriques du modèle constructiviste

Contrairement au behaviorisme qui considérait le cerveau de l'apprenant comme une « boîte noire » inaccessible, le modèle constructiviste s'efforce de voir et d'« élucider les processus intellectuels en jeu lors de de l'apprentissage » (Astolfi, 2008 : 128). Ce modèle se réfère fondamentalement à Piaget -chercheur hardi et novateur en psychopédagogie- qui a fourni une forte impulsion à cette perspective.

Bourgeois et Chapelle précisent qu'en marge des théories de l'information, le modèle constructiviste « a profondément marqué la psychologie de l'apprentissage d'aujourd'hui » (Bourgeois & Chapelle, 2006 : 29-30), et qu'il « a contribué au déplacement de l'attention des pédagogues vers les processus cognitifs à l'œuvre chez l'apprenant en situation éducative » (Ibid).

Selon le modèle constructiviste, la construction des connaissances « ne se réalise pas par simple empilement mais passe par une réorganisation de conceptions mentales précédentes » (Laafou & al., 2011 : 2). Autrement dit, il s'agit donc d'un travail de construction suivi d'une reconstruction. Ainsi Oddou note-t-il que « pour Piaget, le développement précède l'apprentissage et la connaissance est une interprétation active des données de l'expérience par le billet des structures ou des schémas préétabli » (Oddou, 2011 : 4). En outre, Piaget a beaucoup insisté dans ses recherches sur l'importance de la répétition de la part des apprenants dans la construction de leurs savoirs. Piaget considère en effet que la répétition des situations aboutit « à consolider les comportements, à développer l'analyse de ses composantes et à développer les représentations mentales et les symbolisations ». (Rossi, 2014 : 65). Ainsi le constructivisme Piagétin considère-t-il que « l'individu assimile les savoirs en fonction de son expérience personnelle et de ses schémas mentaux » (Oddou, 2011 : 7). Par ailleurs, la motivation des apprenants dans ce modèle constructiviste joue un rôle déterminé puisqu'elle « fournit l'énergie nécessaire pour effectuer les apprentissages » (Laafou & al., 2011 : 2).

Selon Piaget, l'assimilation désigne « la réintégration des éléments externes nouveau dans une structure interne préexistante alors que l'accommodation désigne l'adaptation de l'organisme en variation externe qu'il ne réussit pas à assimiler » (Laafou & al., 2015). En d'autres termes, il y a assimilation lorsqu'un apprenant « intègre des données qui vient du milieu ou de la situation problème, sans modifier ses données puis intègre ses données en les reliant, en les coordonnant aux informations, aux connaissances dont il dispose déjà » (Barnier, 2009 : 7).

6.3.2 Répartition des rôles dans le modèle constructiviste

L'enseignant constructiviste est censé « faciliter l'apprentissage et non le prescrire » (Oddou, 2011 : 6). Ainsi doit-il « amener les apprenants à construire du sens et nous imposer un modèle en construisant un environnement qui favorise l'apprentissage » (Ibid : 7). Aussi doit-il mettre en place les méthodes d'enseignement qui favorise « de multiples cheminements d'apprentissage afin de tenir compte des différentes variables individuelles pouvant influencer la manière dont les élèves traitent l'information » (Laafou & al., 2011 : 2).

Xypas souligne que l'enseignant suivant la théorie de Piaget, a une place capitale : « il lui incombe d'être le médiateur entre l'enfant et le monde ; il est celui qui permet à l'élève de se construire dans l'action avec le monde physique d'une part, et dans l'interaction avec le monde humain de l'autre » (Xypas, 2001 : 151). Aussi doit-il chercher à « mettre en place des conditions d'apprentissage qui vont permettre à l'apprenant de réorganiser sa structure cognitive » (Oddou, 2011 : 34).

Les constructivistes considèrent l'apprenant comme « un système actif de traitement de l'information, semblable à un ordinateur : il perçoit des informations qui lui provient du monde extérieur, les reconnaît, les emmagasine en mémoire, puis les récupère de sa mémoire il en a besoin pour comprendre son environnement ou résoudre des problèmes » (Laafou & al., 2011 : 2). L'apprenant est donc pour eux « gestionnaires des apprentissages » (Ibid.) : « il guide, anime, dirige, conseille, explique, régule, remédie » (Ibid : 2).

6.3.3 Apports et limites du modèle constructiviste

Xipas se demande dans son ouvrage « L'autre Piaget. Cheminement intellectuel d'un éducateur d'humanité » : « pourquoi les idées éducatives de Piaget furent-elles ignorées à l'époque de leur production alors qu'elles suscitent un intérêt grandissant aujourd'hui » (Xipas, 2001 : 146). Ainsi finit-il par constater que peut-être les perçoit-on « utopiques ou déconnectés des besoins du moment où même en décalage avec l'idéologie d'alors » (Ibid).

Parmi les principaux atouts de ce modèle constructiviste, Oddou souligne qu'il « incite à développer de nouvelles stratégies d'apprentissage en rendant l'apprenant actif grâce à un traitement cognitif et métacognitif » (Oddou, 2011 : 3-4). D'autant plus qu'il favorise des situations problèmes tout en tenant compte des « représentations, des conceptions des élèves, car elles peuvent soit servir de point d'appui, soit faire obstacle, à l'acquisition de connaissances nouvelles » (Barnier, 2009 : 8). L'auteur considère que le constructivisme « ouvre sur des pratiques de pédagogie active » considérant l'apprenant comme « artisan de ses connaissances » (Ibid).

Cependant, on reproche à ce modèle constructivistes le fait qu'il ne prend pas en compte ni les rôles respectifs du « langage » et de l'« affectif » ni les « aspects sociaux de l'apprentissage » (Robinault, 2007 : 33) dans l'apprentissage des nouveaux savoirs.

6.4 MODELE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

6.4.1 Fondements théoriques du modèle socioconstructiviste

Le courant socioconstructiviste -développé notamment par Vygotsky et Bruner, connaît actuellement un vif succès puisqu'il a absolument répondu à « l'incapacité des théories purement connectifs à rendre compte de la dimension sociale et culturelle de l'apprentissage » (Bourgeois & Chapelle, 2006 : 34-35). Ainsi ce courant a-t-il repris les idées principales du constructivisme de Piaget, mais en y introduisant une dimension supplémentaire : la dimension sociale de l'apprentissage—celle « des interactions, des échanges, du travail, de verbalisation, de co-construction de co-élaboration » (Barnier, 2009 : 9). C'est pour cette raison qu'on parle de constructivisme social ou socioconstructivisme qui considère l'importance du rôle social dans la construction et l'élaboration des savoirs.

L'idée fondamentale du socioconstructivisme réside d'après Vygotsky, dans le fait « qu'il est nécessaire de passer d'une psychologie binaire (interaction individu-tache) à une psychologie ternaire (interaction individu- tache- alter) » (Oddou, 2011 : 5). À la différence du schéma bipolaire préconisé par Piaget et qui se réduit à l'enrichissement des situations à soumettre à l'activité du sujet, Vygotsky met en exergue « l'importance de l'intervention d'aide de l'adulte (alter) centré sur l'interaction entre le sujet et l'objet dans le développement cognitif de l'apprenant » (Robinault, 2007 : 44). Grâce à cette notion de zone proximale de développement, Vygotsky a pu démontrer que « l'interaction sociale joue un rôle clef dans le progrès cognitif » (Oddou, 2011 : 47). Ainsi recommande-t-il aux enseignants de « définir précisément cette zone afin de donner des exercices appropriés et de favoriser le débat entre les élèves (conflit sociocognitif) en les faisant travailler en groupe » (Laafou & al., 2015 : 4). La contribution de Bruner au constructivisme doit également être prise en compte en particulier sur le rôle de l'enseignant, qui « doit faire en sorte que la tâche soit plus agréable à réaliser avec son aide tout en évitant que l'élève devienne dépendant de lui et doit également mobiliser et motiver l'élève en maintenant l'intérêt de la tâche pour l'élève » (Ibid).

Par ailleurs la théorie de l'apprentissage social, proposée dans les années 60 par l'américain Bandura, entre autres, insiste sur un phénomène particulièrement intéressant : celui de *l'observation*. Observer une autre personne dans une situation d'apprentissage peut avoir un impact positif sur l'observateur. Pour Bandura, « le seul fait d'observer chez autrui peut suffire à produire le même effet d'apprentissage chez le sujet » (Bourgeois & Chapelle, 2006 : 31-

32). En somme l'apprentissage et donc vu et considéré comme l'acquisition de savoirs moyennant les échanges entre l'enseignant et ses apprenants ou entre apprenants. En effet il convient de préciser que ces derniers « n'apprennent pas seulement grâce à la transmission de connaissances par l'enseignant mais aussi grâce aux interactions » (Laafou & al., 2015 : 4). Dans le modèle socio-constructiviste, « les erreurs correspondent également un point d'appui pour la construction de nouvelles connaissances » (Ibid).

6.4.2 Répartition des rôles dans le modèle socioconstructiviste

Il va sans dire que le rôle de l'enseignant dans ce modèle est très important puisque, selon la phrase traditionnellement associée à Vygotsky, « ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide des adultes il pourra l'accomplir seul demain ». Son principal rôle consiste donc à « aider les apprenants à l'appropriation de savoir et de savoir-faire » (Barnier, 2009 : 15) ; car avec l'aide d'un adulte l'apprenant peut toujours résoudre mieux les problèmes que lorsqu'il agit tout seul. Ce qui introduit ainsi la notion de médiation c'est-à-dire le dialogue avec autrui comme un facteur clef dans la construction des savoirs. Dans cette perspective, Barnier souligne également qu'il doit être aussi « un guide, une personne ressource, un tuteur, un régulateur, un passeur, un médiateur » (Ibid : 10). Ces propos sont éclairants sur le rôle et les missions de l'enseignant : on attend de lui en effet à ce qu'il mette en œuvre « une démarche d'appropriation et d'assimilation pour que les élèves puissent ensuite la réinvestir dans d'autres activités de résolution de problèmes » (Ibid : 15), et à ce qu'il aide l'élève au « maintien de l'intérêt et de la motivation » (Ibid : 10) : ces conditions sont indispensables aux apprenants afin qu'ils puissent accomplir les tâches demandées.

Dans ce modèle socioconstructiviste, l'apprenant occupe une place centrale. Il est censé lui-même construire ses propres connaissances grâce à son « activité mentale de réorganisation du système de pensée et des connaissances existantes » (Vellas, 1995 : 1). De plus, la dimension interactive (dialogue, débat d'idées etc.) exploitée dans la structuration de ses connaissances joue un rôle de poids dans la construction et l'appropriation des savoirs de l'apprenant. Ainsi pourrions-nous parler dans ce modèle socioconstructiviste de « connaissances métacognitives à propos du fait d'apprendre à apprendre » (Barnier, 2009 : 12) qui permettront aux apprenants de porter des regards rétrospectifs et prospectifs sur leur propre apprentissage.

Bourgeois et Chapelle soulignent que l'œuvre de Vygotsky est « très importante à l'heure actuelle, tant dans la recherche en psychologie de l'éducation que sur le terrain de l'enseignement de la formation » (Bourgeois & Chapelle, 2006 : 34).

En bref, par rapport aux autres modèles, l'importance du courant socioconstructiviste réside d'une part, dans la prise en compte des conceptions des apprenants et d'autre part, dans la dimension sociale.

6.5 DIDACTIQUE COGNITIVE ET NEUROSCIENCES

Nous proposons de fournir dans cette section des éclairages apportés par la psychologie cognitive et les neurosciences sur les modèles d'enseignement et d'apprentissage de l'oral en langue étrangère.

Dans un monde en perpétuel mouvement, il va sans dire que les enseignants doivent mettre à jour constamment leurs enseignements. Pour ce faire, il leur faudra d'emblée s'interroger sur les conditions élémentaires susceptibles de favoriser la pleine réussite de leurs apprenants. Une meilleure compréhension des capacités cognitives des apprenants et du fonctionnement de la mémoire s'impose afin qu'ils puissent les exploiter au maximum pour une meilleure assimilation des langues étrangères en cours d'apprentissage. D'où l'utilité de cette partie qui constituera un corps d'analyse possible aux observations menées dans les classes.

Le cognitivisme en sciences de l'éducation trouve son origine dans les années 1950-1960, en réaction au behaviorisme et en parallèle avec le développement de l'informatique et de l'intelligence artificielle. Le cognitivisme s'intéresse principalement à la perception, au traitement, au fonctionnement de la mémoire, à l'acquisition du langage et ce, en regard du fonctionnement du cerveau (Legendre, 1993 ; Tardif 1992)

Depuis les années 1990, la psychologie cognitive bénéficie des avancées phénoménales des neurosciences, et s'élargit à des domaines aussi spécialisés que variés qui touchent à la pensée et à la connaissance. Des spécialistes de diverses disciplines (neurosciences, intelligence artificielle, linguistique...) contribuent collectivement aux avancées de la recherche.

Face à l'annonce de maints bouleversements qui frappent le monde éducatif actuel, les neurosciences ne venaient ni rivaliser avec les autres disciplines ni effacer tous leurs apports mais plutôt viseront surtout à « apporter un nouvel éclairage dans des secteurs restés totalement dans l'ombre et liés étroitement aux apprentissages » (Toscani, 2014 :141).

Il définit les neurosciences comme étant une science regroupant « toutes les sciences qui étudient l'anatomie et le fonctionnement du cerveau » (Toscani, 2015 :49).

Selon cette chercheuse l'articulation entre les neurosciences et les autres disciplines (la pédagogie, la psychologie, les sciences de l'éducation etc.) qui se présente comme « une belle occasion de faire entrer en dialogue une multidisciplinarité authentique gage d'ouverture des professionnels en formation » (Toscani, 2014 :26), est indispensable. Ainsi explique-t-elle que

la tension forte entre les théories de l'apprentissage et les neurosciences n'est qu'« *apparente* », puisque depuis longtemps « *un lien étroit les unit* » (Toscani, 2015 : 33).

Par ailleurs, Dworzak ajoute que les neurosciences et les sciences de l'éducation « trouveraient dans ces perspectives la possibilité d'un travail en commun qui permettrait de définir de nouvelles pratiques pédagogiques et éducatives » (Dworzak, 2014 : 270). Pour lui, le défi de taille qui demeure, est celui d'essayer de comprendre scrupuleusement « comment l'expérience, l'éducation peuvent changer le système nerveux et comment ces changements peuvent modifier les comportements ultérieurs » (Ibid : 262).

Compte tenu de l'importance de ses connaissances en neurosciences pour les enseignants et vu que la quasi-totalité des professeurs ne maîtrisent pas les connaissances suffisantes en neurosciences pour utiliser l'ensemble des outils correspondant, il est utile alors « d'intégrer à la formation initiale des enseignants des apports sur le fonctionnement de la mémoire, sur les fonctions cognitives, sur les mécanismes d'apprentissage dans l'apprentissage d'une langue et sur la variété des styles et des profils » (Toscani 2014 :26).

Nous aborderons dans ce qui suit les relations existantes entre la mémoire, le langage et l'apprentissage.

6.5.1 Cerveau et apprentissage

Lorsque Hull a commencé à analyser ce qui se passait dans la tête d'un apprenant, il ne savait pas qu'« il mettait le doigt sur une pierre d'achoppement » (Rochelot, 2009 :2-3) qui allait faire jaillir une avalanche de recherches et d'expériences sur le cerveau humain qui tentaient d'explicitier la nature des relations qui se tissent « entre le cerveau et ce qu'on nomme communément l'apprentissage » (Cuq & Gruca, 2008 :107).

On a pu prouver que le cerveau qui représente « 2% du total du poids du corps, mais qui consomme 20% de son énergie » (Toscani, 2014 : 89) permet d'« apprendre (déconstruire ou reconstruire) en ouvrant, en fermant et en complexifiant les liens entre les neurones » (Stordeur, 2014 :42). Orthopédagogue et maître-assistant à la Haute Ecole Charleroi Europe, Stordeur souligne que « tous les enfants possèdent des milliards de neurones pouvant les rendre capables d'acquérir les compétences de base ». Cependant, l'auteur affirme que les neurones doivent être « sollicités adéquatement pour devenir fonctionnels dans des circuits neuronaux pertinents » (Ibid).

De plus Stordeur souligne l'importance des essais et des erreurs réalisés puisqu'ils favorisent « l'ouverture des canaux neuronaux correspondants et de l'inscription de traces dans ces neurones » (Ibid : 107). D'où la nécessité pour les enseignants de connaître « le fonctionnement du cerveau, dont la tâche essentielle consiste à traiter l'information et à la

mémoriser : bref à apprendre ! » (Toscani, 2015 : 22-23). De surcroît, Giordan et Saltet indiquent que pour retrouver le savoir il est nécessaire d'« avoir des points de départ : une image, du texte, un son associé etc. Plus vous avez de sensations associées, plus vous retrouverez facilement l'information recherchée » (Giordan & Saltet, 2011 : 34-35).

6.5.2 Types de mémoires

Lieury définit la mémoire comme étant l'ensemble des mécanismes qui permettent le codage, le stockage et la récupération des informations » (Lieury, 2014 : 10). Des recherches contemporaines (Sperling, Peterson, Collins, Quillian & Lieury 2005) mettent en évidence qu'« il n'existe pas une seule mémoire mais une hiérarchie de plusieurs mémoires spécialisées : des mémoires sensorielles jusqu'à des mémoires abstraites » (Toupiol, 2011 :10). Ainsi pour maints neuropédagogues, entre autres, Stordeur (2014), Toscani (2015) Toupiol (2011) et Lieury (2014), la mémoire se divise-t-elle en plusieurs catégories présentées ci-dessous.

1- La mémoire perceptive : il s'agit de « la mémoire des percepts avant même qu'ils aient une signification pour la personne » (Stordeur, 2014 : 58-59). Lieury rappelle que cette mémoire « stocke des informations codées par les organes sensoriels, par exemple la couleur des mots (on parle de mémoire iconique pour la mémoire sensorielle visuelle ou le son de la voix mémoire auditive » (Lieury, 2014 : 188).

2- La mémoire sémantique : c'est « la mémoire des connaissances consciente des significations des concepts » (Stordeur, 2014 : 59). Lieury précise que dans ce type de mémoire verbale, « le sens est stocké dans une mémoire spéciale (autre que la mémoire lexicale de la « carrosserie » » (Stordeur, 2014 :188).

3- La mémoire épisodique : c'est « la mémoire des événements vécus consciemment par la personne » (Stordeur, 2014 : 60). Ainsi Toscani note-t-elle que cette mémoire est « personnelle » et que « le rappel peut être volontaire ou involontaire » (Toscani, 2015 : 108). Elle ajoute qu'elle est en lien étroit avec l'inconscient qui « filtre ce qui est affectivement possible ou raisonnable de se rappeler » (Ibid).

4- A côté de ces trois types de mémoires, s'ajoute la mémoire procédurale que nous assimilons « à des réponses motrices en réponse à des sollicitations sensorielles : savoir-faire, procédures : conduire une voiture, faire du vélo sont des compétences apprises et stockées, dans ce qu'on appelle la mémoire procédurale » (Stordeur, 2014 : 60). Lieury rappelle que cette mémoire est liée à des « conditionnements et apprentissages sensorimoteurs, dépendant de structures cérébrales spécifiques (notamment le cervelet) (Lieury, 2014 : 188). De plus, c'est une mémoire « que nous ne perdons pas sauf suite

à des troubles neurologiques graves, un accident vasculaire cérébral ou un vieillissement cérébral » (Toscani, 2015 :108). Lieury souligne, par ailleurs, que le cerveau de l'apprenant « conserve longtemps le sens des choses (mémoire sémantique) alors que les mots précis ou les détails sont plus vite oubliés (mémoire lexicale) » (Lieury, 2014 : 99). Car d'une manière générale comme l'a postulé Larivierre, « il est pénible pour le cerveau humain de retenir des informations dépourvues de sens » (Cité par Stordeur, 2014 : 58).

De son côté, Paradis, dans sa théorie neurolinguistique du bilinguisme (1994, 2004, 2009) présente ce qu'il désigne comme étant une « compétence implicite », qu'il définit comme étant un « réseau de connexions neuronales formé grâce à l'utilisation fréquente de la langue » (Germain & Netten, 2013 : 175). Il s'agit d'une « habileté non consciente » (ibid.), sous-tendue par la mémoire procédurale ; de l'autre côté, toujours d'après Paradis, il existe également un savoir explicite (le lexique, les règles de grammaire, etc...), qui est en général transmis par l'enseignant, et qui serait sous-tendu par la mémoire déclarative. Compétence implicite et savoir explicite seraient deux aspects différents du fonctionnement neuronal. Mais il n'existe pas de lien entre compétence implicite et savoir explicite : si ce lien existait, alors la connaissance des règles d'une langue donnerait à un apprenant la capacité de parler cette langue, et à l'inverse, le fait de parler une langue impliquerait d'en connaître les règles, ce qui n'est pas le cas bien évidemment.

Dans ce chapitre nous avons tenté de réaliser une synthèse des principales théories de l'enseignement tout en nous souciant de l'effet qu'elles pouvaient produire sur les apprentissages. Il va sans dire que les enfants, au sein de ce monde mondialisé, n'apprennent plus comme avant. Ils ne sont plus désormais « *ces têtes vides* » d'antan, mais des êtres polyvalents aux capacités d'apprentissage « *spectaculaires* » (Vidal, 2010) et « *multiples* » (Hourste, 2014).

En guise de conclusion, nous pourrions tirer de ce chapitre à travers lequel nous avons passé en revue les différentes théories de l'enseignement/apprentissage que la tête de l'apprenant n'est jamais vide de connaissances et de conceptions, que l'apprentissage ne se fait ni par empilement de connaissances ni de manière linéaire et que l'apprenant ne peut donner un sens à ses savoirs que s'ils apparaissent comme un outil indispensable pour résoudre des problèmes.

Il convient de noter que ce chapitre que nous venons d'achever nous permettrait de caractériser, dans son ensemble, l'enseignement du français dans notre contexte d'étude et nous fournira ainsi des pistes d'investigation et des critères d'analyse et d'interprétation des

différents comportements que peuvent opérer les différents acteurs pédagogiques que nous allons enquêter dans notre partie pratique. Ainsi nous permettra-t-elle d'examiner, tout en nous basant sur ses soubassements, l'état actuel de l'enseignement apprentissage de français dans notre contexte d'étude qu'est le Liban afin que nous puissions y apporter au terme de notre thèse les remédiations nécessaires.

En bref, nous espérons avoir posé quelques jalons utiles pour notre analyse dans la partie pratique de notre recherche et qui aura pour finalité essentiellement d'envisager des pistes pouvant aider les enseignants à améliorer leurs pratiques pédagogiques, et à réfléchir à leur pédagogie ainsi des propositions de formation que nous serons amenée à faire à la fin de notre recherche, et qui prendront place dans cette perspective.

Cependant dans les pages qui suivent nous soulèverons les difficultés liées à l'enseignement de l'oral dans les cours de français.

CHAPITRE 7

DIFFICULTES SPECIFIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

Comme l'écrit Gausse (2017), « la pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et toutes les situations ». Tous les acteurs impliqués à des degrés divers dans le processus d'enseignement de l'oral se rejoignent sur le fait que la définition des objectifs, l'identification et l'organisation d'activités de classe, la mise en place d'une progression, le tout à travers la mise en oeuvre de modalités pédagogiques adaptées, tout cela constitue un ensemble de difficultés particulièrement importantes pour l'enseignant. Selon Nonnon, « les aléas de la didactique de l'oral tiennent au fait que l'enseignement de l'oral n'est pas une pratique facile à mettre en oeuvre dans les conditions ordinaires de l'enseignement » (Nonnon, 2011 : 193). En fait, il est important que l'école puisse développer les capacités d'expression de chacun des apprenants mais on propose peu d'activités pour l'oral dans les manuels scolaires. Il est exigé de fuir tout excès de formalisme et de recourir aux activités fonctionnalisées et en même temps, gérer les emplois du temps hebdomadaires de manière à consacrer des temps spécifiques à l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire. De son côté, Laparra ajoute :

« Les attentes de la part du grand public et de l'institution pour tout ce qui concerne la langue et son enseignement sont souvent complexes et contradictoires : on déplore que l'école utilise une langue trop éloignée de celle utilisée par les élèves, on reproche aux manuels de ne montrer que la langue littéraire, on demande aux enseignants de tout mettre en oeuvre pour que les élèves maîtrisent l'écrit mais on critique le peu de temps consacré à l'apprentissage de l'oral. La liste est encore longue ».

(Gausse, 2017 : 7)

En effet, les enseignants sont soumis à des injonctions contradictoires : d'un côté on attend d'eux qu'ils fassent au mieux pour que leurs élèves aient une bonne maîtrise de l'écrit, mais d'une manière concomitante, on les accuse de se concentrer trop sur l'écrit.

De ces injonctions contradictoires résulte une instabilité qui met les enseignants dans une situation professionnelle difficile. Laparra se demande si l'enseignement de l'oral est une mission impossible (Ibid). De ce fait, compte tenu de la complexité du domaine et des positionnements des différents spécialistes nous proposons d'aborder dans ce qui suit, les principales difficultés liées à l'enseignement de l'oral.

7.1 LA PREDOMINANCE DE L'ECRIT

Certaines politiques linguistiques continuent à attribuer aux outils de la langue et à l'écrit le rôle le plus important. Dans son article intitulé : « Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? »,

Sylvie Plane affirme que « l'école s'est donnée traditionnellement pour mission principale de faire entrer les enfants dans la culture de l'écrit » (Plane, 2015 : 1).

De nos jours en France, de plus en plus de centres d'enseignement du FLE intègrent totalement l'enseignement de l'oral dans leur cursus mais si l'on se base principalement sur notre propre terrain de recherche, l'oral est rarement un objet d'enseignement en tant que tel. Malgré les recherches en psychologie du langage et en sociologie de l'éducation entre autres, et les travaux de didacticiens qui montrent à quel point la prise de parole en classe ainsi que la maîtrise des compétences de production et de compréhension de l'oral, sont déterminantes aussi bien dans le processus d'apprentissage que pour la réussite scolaire puis sociale des enfants, l'écrit, dans les pratiques de classe, prend le dessus sur les activités de l'oral, ce dernier étant employé comme une passerelle pour l'apprentissage de l'écrit. Selon Weber, « les activités reposent sur des écrits oralisés ou ritualisés, qui somme toute ne sont qu'un pâle reflet du français parlé. En somme, on efface l'apprenant derrière un français parlé artificiel ou stérile et qui n'offre pas l'occasion d'en saisir les variations, ni son fonctionnement » (Weber, 2006 : 32).

Dolz et Schneuwly quant à eux, affirment que « l'oral n'est pas du tout conçu comme un objet scolaire » (Dolz & Schneuwly, 2000 : 18). Se basant sur une enquête réalisée par De Pietro et Wirthner, Dolz et Schneuwly déclarent que :

« L'oral est surtout travaillé comme une passerelle pour l'apprentissage de l'écrit ; [que] les enseignants analysent l'oral à partir de l'écrit ; [que] l'oral est bien présent en classe, mais dans ses variantes et ses « normes » scolaires au service de la structure formelle écrite de la langue ; [que] la lecture à haute voix, c'est-à-dire l'écrit oralisé, présente l'activité orale la plus fréquemment pratiquée ».

(Cité par Dolz & Schneuwly, 2000 : 61)

Bouchard (2002) explique cette dominance de l'écrit par rapport à l'oral dans l'univers scolaire français par la survalorisation de la tradition écrite. Les chercheurs mettent en avant que la fondation de l'école obligatoire et laïque avait pour finalité de « former des citoyens dotés des savoirs et des valeurs prônés par la République, sur la base d'un rapport à la littérature, qui posait l'écrit comme vecteur de la Raison, et qui privilégiait la lecture et l'écriture au détriment de l'acte de parole » (Bouchard, 2002 : 47). La langue qui y était enseignée était basée sur les formes présentes dans les œuvres littéraires. L'oral pratiqué en classe de langue émane souvent d'une base écrite. C'est le cas de l'écrit oralisé, des exposés oraux élaborés à la maison, et d'une manière générale de toute activité qui se fait à partir de textes écrits ou des mises en commun orales qui résultent de travaux en groupe et qui se font à partir de notes écrites. Cette articulation entre ces formes spécifiques d'oral et d'écrit explique sans doute le

caractère dichotomique de la relation habituellement décrite entre l'oral et l'écrit. Blanche-Benveniste et Jeanjean affirment qu'il existe dans la littérature une « dévalorisation de l'oral par rapport à l'écrit, voire une opposition » (Citées par Delcambre, 2011 : 8). S'appuyant sur les travaux de Blanche-Benveniste et Jeanjean, ces deux éminentes spécialistes du français parler, Delcambre qualifie la perception de l'oral de « spontané, relâché, informel » par opposition à l'écrit qui est habituellement perçu comme étant « élaboré, contrôlé, formel » (Delcambre, 2011 : 8).

Ces questions posent un vrai problème, relatif à la forme à enseigner : l'enseignement d'une langue se base généralement sur une forme considérée comme standard, et qui est habituellement une variante assez formelle, qui possède la même qualité linguistique que la langue écrite. Dans les manuels de FLE, habituellement l'accès à l'oral s'opère souvent à partir de dialogues fabriqués, écrits, ou de la lecture. L'accent est ici mis sur l'apprentissage du lexique, de la morphosyntaxe, et accessoirement de la prononciation. A ce titre, Weber évoque que l'enseignement et l'apprentissage des langues dans les cultures de tradition écrite a tendance à « privilégier les activités formelles et les exercices de grammaire » (Weber, 2013 : 27). Quant à Blanche-Benveniste elle rappelle qu'« on ne peut plus opposer et classer l'écrit et l'oral selon deux pôles opposés mais plutôt à partir d'un continuum de pratiques différentes de la langue, tant par écrit que par oral » (Blanche-Benveniste, 2000 : 195).

7.2 LA FACE ET L'ANXIÉTÉ LANGAGIÈRE

L'une des principales missions de l'enseignant dans l'approche et l'acquisition du langage chez l'enfant est de l'aider à trouver sa parole, de ne pas la bloquer, et surtout de ne pas détruire la construction de son moi, de son dire. Il est indispensable que l'enseignant soit conscient de l'importance de la sécurité linguistique pour la libération de la parole chez l'apprenant.

Selon Goffman (1967), l'oral engage la « face » qui est pour lui « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1967 : 9). Goffman insiste sur le fait que l'individu cherche habituellement à exposer une image valorisante de lui-même, même s'il est toujours compliqué de prendre conscience de l'image de soi qu'on présente à autrui. A ce sujet, Coste, précise :

« Il y a insécurité chaque fois que je me perçois dans ma prestation comme inadéquat au regard d'un standard, d'un niveau d'exigence, d'une norme que d'autres, plus d'autres, plus compétents, plus légitimes sont à même de respecter. La question est donc celle de la relation posée entre un jugement de normativité et une auto-évaluation ».

(Coste, 1997 : 56)

La confrontation à autrui peut déstabiliser l'apprenant qui peut se sentir menacé, ce qui peut avoir pour conséquence de le rendre moins attentif et moins concentré sur sa propre production orale : ce phénomène est désigné par le terme « évitement » par Goffman. Pour sa part, Beaudoin (1999) prend aussi en compte cet impact négatif que peut avoir l'anxiété sur les apprenants : « l'anxiété langagière influence tous les aspects du langage dont l'apprenant est amené à tenir compte pour la communication » (Beaudoin, 1999 : 95-96). Beaudoin précise que le degré d'anxiété serait dépendant de « l'habilité et la confiance en soi chez l'apprenant [...] sans que la performance langagière soit trop affectée » (Ibid). Aussi, cet auteur considère qu'il fait aider l'apprenant à réduire ce type d'anxiété et la dépasser pour faciliter la prise de parole en langue étrangère.

Abou Haidar évoque le sentiment de sécurité en comparant l'écrit à l'oral :

« L'écrit permet de se sécuriser devant un support papier ou numérique. A l'oral, l'apprenant est à nu, à découvert, le visage et la face se présentent avec un risque maximal, l'apprenant se donne à voir et à entendre dans une langue étrangère avec des pairs alors que rien n'est moins naturel que de s'exprimer dans une langue inconnue en milieu hétéroglotte. Par ailleurs le poids des traditions et des cultures d'enseignement fait que tout écart par rapport à la norme peut être très mal vécu et constituer un obstacle à l'expression orale en langue étrangère. L'erreur peut entraîner un jugement ressenti comme un verdict, un couperet, et tout écart à la norme peut être considéré comme dévalorisant par rapport au groupe ».

(Abou Haidar, 2017 : 4)

Ajoutons que l'oral rend les différences visibles aux yeux de tous. Autrement dit, la prise de parole devant les autres expose « ceux qui auraient le plus à apprendre au regard et au jugement des autres » (Nonnon, 2011 : 150).

Abou Haidar demande aux enseignants conscients de ces éléments (la face à l'oral) de « prendre en compte la nécessité de sécuriser, de donner confiance, de détourner la focalisation qui peut être effectuée par l'apprenant sur la stricte performance de manière à libérer peu à peu la parole et protéger la face et l'individu » (Abou Haidar, 2017 : 3).

7.3 L'ORAL : DIFFICILE A OBSERVER ET A EVALUER

Un constat qui fait l'unanimité parmi les spécialistes et qui revient d'une manière récurrente : l'oral est difficile et complexe aussi bien à observer qu'à analyser. Admettons également qu'il soit difficile d'évaluer en temps réel une interaction orale. L'oral ne laisse pas de traces matérielles à moins d'être enregistré ou filmé. Cette caractéristique peut présenter des difficultés pour l'évaluation qui doit se faire en direct. En outre, les grilles d'évaluation

que l'on peut trouver portent sur l'oralisation et le contenu du discours ; elles n'engagent pas l'ensemble de la personne, et focalisent l'attention sur le débit, l'articulation ou les mouvements du regard. En revanche, l'écrit peut être lu et relu.

Une autoévaluation ou une évaluation d'une production orale nécessite un enregistrement. Ajoutons que les productions orales ne peuvent être objectivement analysées que si l'on peut les réécouter plusieurs fois. Dans le cadre d'une autoévaluation, les apprenants peuvent être invités à la fin de la séance à co-construire une grille d'autoévaluation et à visionner leurs enregistrements afin de repérer leurs points forts ainsi que les points à améliorer. Ce qui demande donc du matériel technique d'enregistrement et beaucoup de temps.

S'agissant du matériel, Halliday considérait que « l'invention du magnétophone portatif devrait être considérée comme une date déterminante pour le développement de la linguistique de l'oral » (Halliday, 1985 : 7).

La dimension temporelle est également une contrainte particulièrement lourde : (temps de la classe et temps dans le travail personnel de l'enseignant), elle est considérée un véritable obstacle à l'enseignement de l'oral. Effectivement, dans le temps de la classe, les enseignants ont du mal à consacrer une ou deux séances pour évaluer un petit jeu de rôles. Même si l'évaluation s'opère à partir d'exposés, ou de débats, ils craignent de passer, dans ce cas, plus de temps à évaluer qu'à enseigner l'oral. En comparant avec l'écrit, les enseignants peuvent emporter chez eux les cahiers et les corriger, mais il semble compliqué d'emporter chez eux des supports audio ou vidéo et les corriger.

Sur ce, les enseignants généralement, faute de temps et du matériel ont des difficultés à renseigner objectivement la rubrique de l'oral dans les bulletins scolaires : ils ont recours la plupart du temps à des impressions générales sur l'élève ou bien plus simplement à l'évaluation de la lecture à voix haute plus qu'à des performances objectives.

7.4 PEU DE MATERIEL PEDAGOGIQUE

Les manuels occupent traditionnellement une place fondamentale dans l'enseignement-apprentissage des langues. Bien que les débuts de l'ère communicative aient été marqués par une production importante des manuels spécifiques aux compétences de production et de perception orales (avec des manuels comme par exemple « Ecoute écoute » édité en 1987 chez Didier), cet intérêt spécifique pour l'oral ne s'est pas confirmé au fil des ans. Il existe comparativement moins de matériel pédagogique pour enseigner l'oral que l'écrit, c'est un fait. Les recherches sur l'oral dans une perspective didactique se sont développées plus récemment que celle sur l'écrit. En effet, l'oral se met difficilement en manuels et en fiches. Certains manuels scolaires commencent à proposer une rubrique consacrée à l'oral dans

laquelle ils proposent des activités dans ce domaine. Toutefois, « ces activités sont souvent artificielles et simplifiées, eu égard à la complexité et la variété des situations d'oral » (Garcia-Debanc & al., 2001 : 9). Comme évoqué dans la première partie, lors de l'analyse des LSN de français pour le cycle complémentaire adoptés dans les écoles publiques libanaises, nous remarquons que chaque unité du manuel consacre une activité de compréhension ou de production orales au début de chaque dossier alors que les autres activités du dossier sont consacrées à la compréhension des textes, aux outils de la langue et à la production d'écrits. Une conséquence importante découle de cette situation : les enseignants n'ont que peu de ressources afin de construire des séquences leur permettant d'enseigner spécifiquement l'oral, et ces ressources ne sont pas nécessairement tout à fait appropriées. En effet, un grand nombre d'activités qui consistent à oraliser un texte écrit, ou à le restituer de mémoire, sont habituellement considérées par beaucoup d'enseignants comme étant des activités largement suffisantes pour travailler la production orale. Lire un texte doit être différencié de reformuler un texte ou de raconter son vécu. L'oralisation d'un texte ne fait pas appel aux mêmes compétences de reformulation ou de production. Laparra note que « savoir oraliser un texte écrit est une compétence indispensable au plan scolaire et social, mais celle-ci ne doit pas être confondue avec les compétences verbales à l'œuvre dans la production d'un discours oral » (Laparra, 2008 : 124).

Cette question des manuels pose par ailleurs le problème de la formation initiale des enseignants, et leur autonomie par rapport aux ressources existantes, puisqu'ils sortent tout juste d'une formation universitaire avec un « usage reproductif » (Le Gal, 2011). Autrement dit, ils transposent dans leur classe tout ce qu'offre leur ouvrage ou presque de manière systématique ; « le manuel est utilisé tel qu'il se présente, le livre est souverain » (Lira, 2001 : 68). L'enseignant n'est pas supposé procéder à une évaluation critique des activités du manuel scolaire surtout lorsqu'il est imposé par les institutions et les programmes. Il ne trouve pas d'activités ciblant spécifiquement l'oral, il ne sait pas nécessairement créer d'activités spécifiques pour combler les lacunes des manuels, la pratique consiste généralement en une reproduction du manuel. Selon Borg, le manuel apporte « sécurité et assurance à l'enseignant, en sortir c'est risquer de ne pouvoir répondre à une question, une perte de face, de statut » (Borg, 2006 : 124). Ajoutons que le facteur temps est également prévalant. L'usage reproductif requiert moins de temps de préparation. « L'outil du manuel est indispensable pour celui qui n'a pas le temps de préparer son cours » (Piccardo & Yaiche, 2005 : 451). En revanche, certains enseignants, dans des contextes dans lesquels cela est possible, se dispensent totalement des manuels ou n'y ont recours que de façon ponctuelle. Ces pratiques, plus coûteuses en termes de préparation, produisent des cours sur mesure et sont donc mieux

adaptées aux apprenants. Cependant, comme le souligne Puren « cette élaboration par l'enseignant de ses propres matériels, si elle apparaît adéquate dans certains contextes, ne convient pas à de nombreux environnements pédagogiques, scolaires notamment dans lesquelles les enseignants n'ont pas les moyens de cette préparation approfondie » (Puren, 2011 : 4).

Par ailleurs, cette situation qui fait que les enseignants disposent de peu d'éléments pour organiser un travail sur l'oral avec leurs élèves s'explique aussi par le caractère récent des recherches en didactique sur l'oral, qui n'ont pas nécessairement eu pour effet une transposition potentielle effective à travers des manuels. La solution, selon Le Gal, est sans doute, « l'édition de manuels par les institutions elles-mêmes (ministère de l'éducation) » (Le Gal, 2011 : 183). Toutefois, le professeur de langue comme tout enseignant doit développer une approche critique et mettre en place un filtre, une sélection des contenus et de ses matériels pédagogiques. « L'efficacité relative du manuel comme pour tout outil, dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses qualités propres » (Besse, 1992 : 16). Selon Defays, « quelles que soient les qualités de l'ouvrage, l'enseignant ne doit pas oublier que ce manuel est à son service et non lui au service du manuel » (Defays, 2003 : 262). Il doit donc le compléter, le remplacer par d'autres supports qui conviennent mieux. Puren, de son côté, affirme que « les enseignants doivent adapter leur utilisation aux situations d'enseignement apprentissage » (Puren, 2004 : 10). Ce travail ne nécessite pas une longue préparation mais un examen, un survol des activités proposées et un assemblage, ajouts ou suppression de certaines d'entre elles. Un enseignant peut juger que le manuel est insuffisant vis-à-vis d'un savoir-faire, d'une notion-fonction, d'un aspect culturel. Le formateur complète alors le livre par des ajouts. Pour Piccardo et Yaiche, « les matériels didactiques nécessitent en fait un travail de sélection, modification, synthèse ou expansion, bref appropriation à la fois de la part de l'apprenant, qui tous deux, cherchent des outils capables de les aider à se construire un parcours efficace » (Piccardo & Yaiche, 2005 : 449).

Il est utile que les formations initiales à l'enseignement des langues puissent intégrer des modules spécifiques sur les manuels et l'usage distancié. A ce sujet, Le Gal précise que « la formation professionnelle est le premier espace de constitution et de développement des représentations et de l'habitus. Elle détermine au premier chef la relation avec le manuel » (Le Gal, 2011 : 181).

7.5 GESTION DE LA PLURALITE DES APPRENANTS

Nous devons aussi admettre que les effectifs des groupes-classes constituent une autre difficulté pour l'enseignant. C'est une contrainte soulignée par la majorité des enseignants

quand ils évoquent les problèmes de l'enseignement de l'oral et notamment de la production orale. A ce sujet, Nonnon renvoie la directivité, les validations trop rapides et l'écoute trop sommaire de ce que disent les élèves à la difficulté de gérer ce grand nombre d'interlocuteurs en classe :

« La gestion d'un groupe nombreux dans les contraintes qui sont celles de l'école (temporalité, programmation, fixation sur des objets de savoir déterminés...) induit de fait des conduites d'encadrement de la part de l'enseignant qui font facilement l'objet de descriptions peu compréhensives de la part des chercheurs ».

(Nonnon, 2011 : 200-201)

En effet, la production orale ne permet pas aux apprenants d'effectuer simultanément en classe un travail individuel, ce qui est une différence notable par rapport à l'écrit. Toute prise de parole d'un élève occupe le temps collectif, et sa prise en compte pose donc des problèmes en termes de gestion du temps, de tolérance de la part des plus aisés (voire de l'ensemble du groupe). Il faudrait bien investir le temps de manière à le rendre utile pour le groupe entier en dépit du niveau de la prestation d'un apprenant. Nonnon propose d' « opter pour des situations de prise de parole organisée, directement en phase avec les tâches ordinaires mais brèves et régulières (rappels en début de séances, résumé en fin de séance...) mais aussi les tâches consacrées à la production orale » (Nonnon, 2011 : 204). L'auteur ajoute que « les rituels, la distribution de rôles ponctuels, explicites produisent généralement de réels effets de sécurisation et de visibilité des progrès » (Ibid).

Ces difficultés intrinsèques au travail sur l'oral expliquent pourquoi les enseignants n'abordent pas suffisamment l'oral dans leurs cours de français. Afin de lutter contre l'échec scolaire et voir sortir la didactique de l'oral de toutes ces impasses, il est sans doute nécessaire d'agir et de centrer le travail avec les enseignants sur l'oral en apportant des réponses à leurs problèmes.

CHAPITRE 8

COMMENT ENSEIGNER L'ORAL ?

L'enseignement de la production orale est sans doute ressenti par l'enseignant, pour toutes les raisons que nous avons évoquées, comme un des aspects les plus difficiles de sa tâche. Nonnon confirme que la didactique de l'oral devra prendre en compte les contraintes et des dilemmes signalés par les professeurs de langue :

« Pour que l'oral ne soit pas perçu comme récréatif, conversationnel et s'évaporant dans l'instant, mais comme travail, il faut rendre perceptible une dimension d'effort, de confrontation à des contraintes, de seuils franchis, ce qui suppose de réfléchir aux variables des tâches proposées et à la progression des obstacles qui permettrait de doser leur complexité pour la verbalisation ».

(Nonnon, 2002 : 46-47)

Il serait judicieux de se tourner vers les auteurs qui avancent des propositions en concordance avec ce qui précède, susceptibles d'aider les enseignants à trouver des solutions pratiques aux problèmes de l'enseignement de l'oral. Ces propositions ont été inspirées des nouvelles approches pédagogiques, innovantes et actives, préconisées dans l'enseignement des langues.

8.1 LA COMPREHENSION, LA PRODUCTION ET L'INTERACTION ORALES : DES ENTITES COMPLEMENTAIRES

Force est de constater que la compréhension, la production et l'interaction orales sont indissociables. En effet, la compréhension est la première étape de l'apprentissage d'une langue. L'idée sous-jacente est que l'apprentissage de la production orale se trouvera grandement facilité si la démarche suivie va dans le sens de l'enseignement préalable de la compréhension. D'après Day, « Pour apprendre à parler, tout enfant doit d'abord écouter parler » (Day, 2001 : 20). Autrement dit, le développement de l'écoute est donc le premier pas de l'apprentissage d'une langue et tout apprentissage d'une langue doit commencer par une phase de réception.

Selon Lhote, la compréhension de l'oral est un moyen, une étape préalable indispensable à tout apprenant d'une langue étrangère s'il veut être en mesure de s'exprimer dans cette langue :

« Comprendre aide à parler » (Lhote, 1995 : 7). Perrin ajoute : « Nul ne peut prétendre parler une langue s'il n'est pas capable de la comprendre » (Perrin, 1999 : 22).

En se basant sur ces citations, nous pouvons dire que la compréhension de l'oral, première activité langagière qui développe l'oralité de l'élève, est une condition primordiale pour

apprendre à s'exprimer. Lhote et Llorca ajoutent qu'« il peut paraître provocateur de dire que parler c'est écouter et pourtant c'est en commençant par écouter, écouter, encore et écouter bien avant de prononcer quoi que ce soit que le jeune enfant construit son langage dans sa langue maternelle » (Lhote & Llorca, 2001 :161). De son côté, Krashen affirme : « la compréhension d'un message oral ou écrit est la seule voie de l'acquisition de la langue et que la communication est une conséquence de l'acquisition de langue et non pas sa cause » (Krashen, 1985 : 86).

Dans ce qui suit, nous aborderons la compréhension de l'oral dans son sens large. Nous reviendrons au préalable sur ce qu'on entend dans la littérature lorsqu'on évoque cette compétence ainsi que les principaux objectifs que tente d'atteindre l'enseignant du FLE. Nous nous concentrons sur quelques modèles proposés en langue étrangère afin de comprendre comment les élèves construisent la signification d'un document sonore. Ceci nous permettra de revisiter l'enseignement de cette activité langagière dans le chapitre suivant.

8.2 LA COMPREHENSION ORALE

Dans un cadre comme celui de la classe, « comprendre » renvoie généralement à la capacité qu'a l'apprenant d'accéder au sens d'un énoncé, que ce soit un énoncé qu'il lit ou qu'il entend. Dans une acception plus spécialisée, la compréhension est définie comme étant « un exercice où l'on propose à l'élève de lire ou d'écouter un texte plus ou moins long et on lui demande ensuite de répondre à une série de questions visant à vérifier sa compréhension du message, contenu du discours retenu et les objectifs dont on veut mesurer l'atteinte » (Legendre, 1993 : 46). À la lumière de cette définition, il va sans dire qu'en terme d'activité de classe, la compréhension est le résultat d'une ou de plusieurs séries d'exercices ; c'est un processus mais aussi une activité qui permet à l'enseignant d'avoir une idée claire sur le niveau auquel sont arrivés les apprenants à l'instant T, dans un domaine bien déterminé.

Pour ce qui est du processus de compréhension orale, le Dictionnaire pratique de didactique du FLE revient sur ce processus en se basant sur la Théorie de la communication : « dans la théorie de la communication, la compréhension orale est la capacité de comprendre un message oral : échanges en face-à-face, émission radio, chanson etc. » (Robert, 2008 : 42). Cet « accès au sens des énoncés » est également mis en avant par Parpette (2008 : 222). De son côté, Cuq propose la définition suivante : « aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute » (Cuq, 1992 : 49). Cela signifie que la compréhension prend l'allure d'une opération mentale où les significations que recouvrent les signifiants sonores seront construites. Ce qui implique que les apprenants doivent au préalable avoir été capables de traiter les indices sonores de manière

à pouvoir extraire la signification de l'énoncé. Cette opération mentale met à l'épreuve la capacité de l'apprenant à saisir d'abord les indices sonores afin d'accéder au sens. Selon Porcher, « la compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande insécurité » (Cité par Cuq & Gruca, 2008 : 154-155). Si nous n'arrivons pas à comprendre tout ce qui est dit par le locuteur, nous nous mettons dans une situation d'anxiété et d'angoisse. En fait, accéder au sens d'un message demeure une tâche complexe nécessitant la mise en œuvre de la mémoire et de l'attention où d'innombrables processus mentaux sont mis en jeu pour engager respectivement la mémoire et la sélection des informations.

8.2.1 Le fonctionnement du processus de compréhension orale

Selon Guimbretière « le décodage passe par trois paliers : l'analyse auditive, puis l'analyse politique qui permet ensuite d'accéder à l'analyse linguistique c'est-à-dire la signification du message » (Guimbretière, 1994 : 57). Pour ce qui est du premier palier, l'apprenant y est confronté à un flux de sons correspondant à la chaîne sonore : « c'est l'audition » pour Desmond & al. (2005 : 26). Il s'agit de « la capacité physique de l'oreille à entendre » (Guimbretière, 1994 : 36). Cette phrase correspond à la réception physique du message. Après, l'auditeur tentera d'interpréter les sons en les segmentant et en les comparant à ce qu'il a déjà dans son répertoire pour saisir le sens. Selon Desmond, c'est « la perception soit l'interprétation de la réalité physique par l'intervention de l'activité mentale dans le processus auditif » (Desmons, 2008 : 108). Le troisième palier est en lien avec la signification générale du message. Ce n'est qu'à l'issue de ces trois étapes que le destinataire que le récepteur saisit le sens du message et la compréhension est effective. Cuq et Gruca affirment que la compréhension de l'oral est une compétence particulièrement difficile à maîtriser :

« Identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que l'on est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons d'une langue étrangère ».

(Cuq & Gruca, 2005 : 49)

Il est évident que ces compétences ainsi que toutes les opérations qu'elles impliquent induisent une approche didactique adaptée, si on veut que l'apprenant accède au sens. Bailly affirme que cette compétence « oblige l'auditeur à anticiper, à s'adapter d'avance à la teneur d'un message qu'il doit accueillir, en s'aidant des indices à sa disposition (éléments tonals, fragments perceptivement saillant, signifiants connus. Ces indices sont sonores, donc fugitifs et continus » (Bailly & al., 2001 : 60). Reconstituer le sens d'un message sonore amène

l'apprenant à mettre en œuvre plusieurs compétences complexes, qui vont de l'anticipation à l'émission d'hypothèses concernant les éléments non connus, en passant par le repérage d'indices de diverse nature permettant d'accéder au sens.

8.2.2 Objectifs de la compréhension de l'oral

La compréhension de l'oral est une compétence qui n'est pas facile à maîtriser. Elle nécessite la présence d'objectifs permettant aux élèves d'appréhender les règles socioculturelles de la communauté où la communication a lieu, auxquelles s'ajoutent d'autres facteurs extralinguistiques intervenant à l'oral comme les mimiques, les gestes...etc. Champagne-Muzar souligne que « les faits linguistiques en début d'apprentissage constituent un indice important quant au repérage de mots à forte charge sémantique » (Champagne-Muzar, 1992 : 46). Autrement dit, les activités de réception orale doivent faciliter le processus d'identification et de repérage des mots significatifs. Ces derniers sont considérés comme mots clés, ayant pour fonction d'aider l'apprenant à se focaliser sur le thème général du message et faire des relations pour construire le sens. Selon Ducrot, il n'est pas question de faire comprendre tout le document sonore à l'apprenant qui s'arrête souvent sur chaque mot qu'il n'arrive pas à comprendre. Le but étant de soutenir un auditeur confiant en lui-même en renforçant son autonomie, il faut que celui-ci soit aussi apte à formuler un message qui ait du sens. C'est pour cela que cet auditeur est censé mobiliser de nouvelles connaissances liées au document sonore et à exploiter toutes les connaissances qu'il a déjà acquises en classe et à l'extérieur dans le but de pouvoir formuler des hypothèses sur les notions acquises, comme il en est dans sa langue maternelle.

Porcher affirme que :

« Le véritable enjeu des stratégies de l'apprenant consiste en la construction de l'autonomie grâce à laquelle l'élève s'investit dans le processus d'apprentissage en s'appropriant l'objectif visé, les compétences et les savoir-faire recherchés (...) c'est à lui de trouver les moyens par lesquels il atteint l'objectif qu'il s'est lui-même donné, en transformant à sa façon, dans ses propres termes, ce qu'a enjoint le professeur ».

(Porcher, 2004 : 45)

Autrement dit, l'apprenant est devenu responsable de son apprentissage et doit profiter de toute occasion lui permettant de pratiquer et d'améliorer ses compétences en langue étrangère. La compréhension orale vise aussi à acquérir progressivement des stratégies facilitant aux apprenants l'adaptation aux situations authentiques de compréhension. Elle vise à « former des apprenants à comprendre des natifs dans des situations similaires à celles où ils auront à les comprendre en dehors de la classe » (Puren, 2004 : 97). En d'autres termes, cette

compétence a pour but que l'apprenant saisisse le sens d'un message dans des situations de communication réelle.

8.2.3 Les modèles de compréhension orale en langue étrangère

Cette compétence longtemps négligée, a été l'objet d'une très grande attention dans les années 1970 et a retenu toute l'attention des chercheurs grâce notamment à l'apport de la psychologie cognitive, des travaux tels que ceux de Krashen (1981) ainsi que de nombreux travaux qui ont été conduits dans le domaine (Morley 1984 ; Le Blanc 1986 ; O'Malley et al. 1989 ; Lhote 1990 ; Champagne-Muzar 1992 ; Rubin 1994). Les travaux sur la compréhension orale ont permis des avancées certaines dans le domaine, puisque les concepteurs de manuels et les praticiens en sont arrivés à diversifier les formes orales auxquelles les apprenants étaient soumis, à diversifier les situations de communication (radio, téléphone, vie quotidienne...), et enfin à prendre en compte les différentes stratégies mises en place par les apprenants en vue d'accéder au sens. La compréhension de l'oral est donc devenue une compétence élaborée et complexe qui va au-delà de la simple discrimination auditive.

En 1998, Cornaire s'appuie sur la synthèse effectuée par Witkin (1990) afin de faire le point sur les principaux travaux menés sur le processus de compréhension de l'oral. Ces travaux constituent des apports dans le domaine des habilités réceptives et ont permis aux chercheurs de concevoir divers modèles dont certains ont rapidement témoigné de leurs limites alors que d'autres ont favorisé la représentation de la manière dont fonctionne la compréhension de l'oral. Witkin précise que :

« Les nombreux modèles de compréhension élaborés depuis une quarantaine d'années sont redevables aux travaux menés par les cognitivistes et autres chercheurs qui se sont penchés sur le phénomène de l'attention, du décodage auditif, le mode d'organisation de la mémoire, les qualités de l'auditeur, le rôle joué par les connaissances antérieures ».

(Witkin, 1990 : 30)

Dans ce qui suit nous souhaitons passer en revue les principaux modèles adoptés en langue étrangère, afin de mettre en lumière les éléments qui semblent particulièrement importants aux auteurs, pour ce qui concerne les modalités de fonctionnement du processus de compréhension de l'oral.

a. Nagle et Sanders : le modèle le plus complet ?

Ce modèle est un modèle de référence concernant le processus de compréhension en langue étrangère. En effet Cornaire affirme qu'il s'agit du :

« Modèle le plus connu est le plus complet pour la langue étrangère car il incorpore la plupart des études faites sur le processus en langues maternelle et étrangère. De même qu'il résume plusieurs recherches marquantes menées durant une vingtaine d'années dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère et de la psychologie cognitive ».

(Cornaire, 1998 : 40)

Ce modèle est dit « non linéaire » : il permet en effet de faire des « feed-back » (retours en arrière) dans les activités propres à une situation d'écoute et qui sont des activités d'ordre cognitif. Les informations sont recueillies comme images sonores par le registre sensoriel ou réserve sensorielle. Ensuite, elles se dirigent vers la mémoire à court terme qui segmente le signal en unités significatives (mots ou énoncés) en fonction des connaissances et des informations que contient la mémoire à long terme. A ce sujet, Cornaire confirme que :

« Les fragments d'information (mots, énoncés) sont extraits à différentes reprises du corpus oral et transitent à travers la réserve sensorielle et la mémoire à court terme qui en restituent chaque fois, à la fin du processus, une synthèse. Ses synthèses sont ensuite dirigées vers le centre de commande qui procède alors à une ultime vérification avant de les transférer dans la mémoire à long terme. C'est ainsi que certaines synthèses, jugées insatisfaisantes devront subir un second traitement (le sujet devrait peut-être écouter une partie du message pour enrichir les éléments d'information déjà extraits). La compréhension est donc le résultat d'un ensemble de synthèses réussies c'est-à-dire acceptées par le centre de commande ».

(Ibid : 43)

On comprend donc que ce modèle mette l'accent sur une dimension très importante pour les activités de classe : les écoutes multiples, qui apportent un bénéfice réel et qui ont de l'intérêt pour l'apprenant, en vue du développement de ses compétences de compréhension.

b. Modèle de Lhote

Le modèle de Lhote (1990, 1995) prend en compte la diversité des constituants de l'environnement sonore de la communication verbale (voix, rythmes, ton, silences, bruits...etc.). C'est alors un modèle dit « paysagiste » qui propose un point de vue intéressant sur la manière dont l'auditeur fonctionne à partir de son « paysage sonore. Trois fonctions sont à la base de la conception de ce modèle : l'écoute active (l'ancrage), le repérage et le déclenchement. Pour Lhote, chaque langue détient un paysage qui lui est propre et chaque auditeur agit selon un comportement d'écoute façonné par des paysages familiers par l'environnement ainsi que la langue maternelle :

« Dans le cas d'une langue nouvelle, l'apprenant observateur néophyte, entend et reconnaît des voyelles et des consonnes et des syllabes : il perçoit des unités phonétiques

mais il ne les associe pas à du sens ; il ne comprend pas et par voie de conséquences il ne peut pas produire de lui-même ses nouveaux paysages sonores ».

(Lhote, 1995 : 26)

Ainsi, l'intérêt de l'écoute active quand on est confronté à une langue étrangère s'avère incontournable :

« L'écoute paysagiste correspond à un traitement simultané d'un ensemble d'éléments analogue à celui opéré par un observateur en haut d'une montagne qui voit et associe d'un coup d'œil circulaire les reliefs enneigés et colorés par le couchant et les villages assombris dans la vallée, le skieur isolé sur une pente voisine ».

(Lhote, 1995 : 53)

Ainsi, nous nous pencherons sur la question suivante : durant les situations d'écoute active, comment l'écoute paysagiste fonctionne-t-elle ?

Selon Lhote, un procès aussi actif est mis en jeu afin de mener à la compréhension. Il s'en suit que l'apprenant auditeur devrait exploiter deux fonctions simultanées afin de décoder les informations reçues en langue étrangère : les fonctions d'ancrage et de repérage. Durant la première, il sélectionne des éléments en puisant dans sa mémoire mais s'il s'arrête sur un mot, le temps d'ancrage devient long et perturbe la fonction de repérage. Durant la deuxième, l'auditeur choisit parmi plusieurs, une hypothèse qui lui semble convenable pour répondre à ses attentes.

Les hypothèses seront après vérifiées en fonction des suites sonores (sons, intonation), du sens du message, mais aussi en fonction des connaissances préalables de l'auditeur. La fonction d'ancrage habilite l'auditeur à établir des comparaisons et à choisir des hypothèses convenables. Cependant, le recours exclusif à cette fonction pourrait l'induire en erreur vu que certains indices ne pourraient pas être vérifiés par la fonction d'ancrage. Voilà pourquoi « un bon auditeur sait équilibrer le jeu des deux fonctions chacune étant toujours indispensable à l'autre » (Lhote, 1995 : 55). Le modèle paysagiste de Lhote est intéressant à prendre en compte du fait de « sa souplesse et (...) son applicabilité à la situation d'apprentissage de la langue étrangère » (Ibid : 56). Pour mieux comprendre ce domaine qui fluctue en permanence, d'autres chercheurs se sont penchés sur des apprentissages plus limités afin de mieux traiter la question de la compréhension de l'oral. Il s'agit des recherches sur les stratégies d'apprentissage et d'écoute, qui prennent en compte aussi bien les caractéristiques des interlocuteurs que les caractéristiques textuelles, et qui permettent de mieux comprendre comment se fait l'apprentissage de cette habileté. Ces études ont mis en valeur l'ampleur de la participation active de l'apprenant et les stratégies qu'il pourra mettre en œuvre grâce au guidage de l'enseignant. Ce dernier devra donc maîtriser le fonctionnement

pour bien choisir les méthodes, les tâches et les moyens adéquats. Le texte lui-même a également fait l'objet de plusieurs études, qui ont permis d'identifier les facteurs à prendre en compte pour le choix d'un document en vue d'une activité de compréhension : les enseignants savent implicitement qu'il faut adapter le texte choisi, en termes de niveau de difficulté, de thème, de longueur, de type de texte, mais aussi toutes ses caractéristiques prosodiques (rythme, pauses, intonation...).

c. Approche naturelle

L'approche naturelle résulte d'un travail de collaboration réalisé par Terrel et Krashen. Elle s'est développée aux Etats-Unis à partir de 1977. « Krashen a tenté dans sa méthode de placer la compréhension au cœur du processus d'apprentissage » (Cornaire, 1998 : 22). En effet, pour ce chercheur, il faudrait prendre en compte les conditions indispensables similaires à une langue naturelle et proposer diverses activités d'écoute et de lecture. « Il est nécessaire que les élèves soient exposés à des activités signifiantes de compréhension », affirme Krashen (Ibid) qui conçoit l'apprentissage d'une LE en fonction de cinq hypothèses :

Hypothèse du cycle d'acquisition

On apprend la deuxième langue comme la première : en immersion dans un bain linguistique, et de façon inconsciente, sans effort.

Hypothèse du cycle conscient

Pour Krashen, « le conscient sert à contrôler la qualité des productions écrites et orales : cet apprentissage volontaire et conscient chez l'adulte est rempli par l'entourage de l'enfant pour sa langue maternelle » (Cornaire, 1998 :23).

Hypothèse de l'ordre naturel

Maîtriser une langue débute par sa compréhension orale et finira par son expression et ce, avec une évolution d'une échelle du facile au difficile. Enfin, vient la maîtrise de l'écrit où les compétences grammaticales sont plus complexes et demeurent à découvrir et réutiliser.

Hypothèses de l'input

La bonne maîtrise d'une deuxième langue demande à situer le travail d'acquisition à un niveau qui soit un peu plus élevé que le niveau de l'apprenant. Il ne s'agit pas de se situer au-dessus ni au-dessous de ce dernier.

Hypothèse du filtre affectif

Le côté affectif et émotionnel joue un rôle primordial dans l'acquisition d'une deuxième langue. Ainsi, comprendre et apprendre une deuxième langue deviendrait plus facile lorsqu'on apprend à travers des sujets familiers dans sa langue maternelle.

En guise de conclusion, c'est une approche qui repose sur le principe de transposition selon lequel l'apprentissage de la langue étrangère en milieu scolaire est analogue à la manière dont

les enfants acquièrent leur langue maternelle en milieu naturel. Cette approche se caractérise par le refus d'un enseignement grammatical systématisé ainsi que le recours à la traduction. Enfin, elle s'intéresse au sens plutôt qu'à la forme car elle place les compétences réceptives au début de l'apprentissage. Celles-ci sont envisagées comme préalables aux compétences productives. Quant au matériel didactique, cette approche privilégie les documents dits authentiques provenant des médias (articles de journal, journal télévisé, émission de radio ou de télévision). Ce matériel doit répondre aux besoins et aux intérêts des apprenants et doit être utilisé dans diverses activités de compréhension. Dans l'approche naturelle, la compétence de compréhension orale vise à acquérir un matériau linguistique qui sera réemployé en production orale. Bien que très critiquée à l'époque car considérée comme « des simplifications trop hâtives qui posent d'importants problèmes théoriques et expérimentaux » (Cornaire, 1998 : 23). Les recherches de Krashen constituent un apport important en didactique de l'oral : elles ont permis de « dynamiser la compréhension, de lui avoir ouvert une voie dans laquelle elle est aujourd'hui résolument engagé » (Ibid). Par la suite, l'avènement de la psychologie cognitive et la prise en compte des concepts et travaux qui y sont menés par les didacticiens des langues, ont permis un bond en avant assez considérable dans le domaine de la DDL.

d. Approche centrée sur la compréhension

Dans cette approche, il faudrait signaler que l'apprenant deviendra acteur de son apprentissage en participant à la résolution de certaines tâches pédagogiques. L'enseignement ne se basera pas donc sur des automatismes mais il consiste « à préparer l'apprenant à comprendre des textes oraux ou écrits l'accent portant davantage sur la signification que sur les formes linguistiques » (Ibid : 24).

Germain (1986) signale que dans une approche centrée sur la compréhension, les mots détiennent d'emblée un sens de base qu'on retrouve dans les dictionnaires et qu'il faudrait par la suite contextualiser. Cornaire estime que « le plus profond bouleversement des années soixante-dix en matière d'enseignement des langues a été démontré que le contexte joue un rôle important en compréhension orale » (Cornaire, 1998 : 26). Par conséquent, il faudrait prendre en considération un sens situationnel vu que la compréhension des mots ou des phrases isolées n'est pas suffisamment fructueuse.

Nous arrivons à juger qu'en matière d'un enseignement basé sur la compréhension, le but est d'atteindre une compréhension globale et non pas de faire comprendre ou entendre des mots particuliers. « La compréhension en salle de classe est basée sur la capacité des participants à définir à construire et à manipuler un contexte d'interaction commun » (Ibid : 27).

Nous avons essayé, dans cette partie, de poser les bases théoriques de notre recherche doctorale, en abordant la compréhension de l'oral d'une manière très globale et multi-

factorielle. Nous avons essayé de clarifier ce processus dont le fonctionnement n'est pas directement observable. En dépit de l'inexistence d'un modèle unique, universel, et attesté par des études, qui permette de mettre en place un dispositif pour enseigner cette activité langagière, il n'en reste pas moins que les modèles que nous avons présentés et qui donnent des éclairages intéressants sur la compréhension de l'oral ont été particulièrement bénéfiques pour ce qui est de la reconnaissance de cette compétence comme étant au cœur de l'apprentissage de la langue étrangère. Appliquée en classe, la compréhension de l'oral demeure la première compétence qu'il faudrait acquérir par l'apprenant de langue. C'est une démarche complexe qui nécessite plusieurs conditions afin de s'établir. C'est aussi un objectif d'apprentissage qui devrait être appréhendé dans sa globalité. Cela nous amène à aborder notre deuxième partie qui concernera la production orale au cœur de notre thèse.

En guise de conclusion, ces références théoriques cernent mieux notre recherche. Elles nous permettent de faire un choix approprié d'appui théorique et elles éclaircissent la manière dont les formateurs d'enseignants concevront ces propositions d'unité didactique dans un module de formation adressé aux professeurs de français dans les écoles publiques libanaises.

CHAPITRE 9

LA PRODUCTION ORALE

En didactique du FLE, l'oral a toujours été présent dans la classe et à travers les pratiques pédagogiques, même si son importance a pu varier considérablement en fonction des cadres de référence. Les activités telles que la lecture à haute voix, la récitation (y compris le fameux « par cœur »), les exercices de conversation ou les dialogues entre pairs, tout cela contribue à la présence de l'oral dans la classe. Même si l'enseignement et l'apprentissage de l'oral n'ont pas encore la place pleine et légitime qu'ils méritent dans l'enseignement du FLE, entre autres parce que beaucoup d'enseignants éprouvent des difficultés par rapport à cet objet d'enseignement complexe à appréhender. Et même si depuis quelques années, la DDL considère « la communication orale au premier plan de ses priorités » (Cuq & Gruca, 2005 : 178) : en effet, de nos jours on part du principe que l'objectif principal de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère est de permettre l'acquisition d'une compétence de communication, qui permette aux apprenants de se s'en sortir en autonomie dans les diverses situations de communication écrite et orale auxquels ils pourraient être confrontés. L'acquisition d'une compétence de communication orale et la production des phrases compréhensibles et bien formulées obligent le locuteur à investir ses savoirs et savoir-faire multiples : pragmatiques (réalisation d'actes de parole, gestion de l'interaction), discursifs (cohérence, cohésion), culturels et linguistiques (lexique, morphosyntaxe, phonétique). On sait aussi que la fréquence avec laquelle les élèves s'expriment est cruciale : « les élèves améliorent leurs performances à force d'avoir l'occasion de s'exprimer » (Berset Fougerand, 1991 : 188), et cela contribue aussi à valoriser la place de l'oral dans l'enseignement des langues étrangères.

9.1 EXPRESSION OU PRODUCTION

Afin de mieux cerner le terme « expression », il serait judicieux de s'attarder également sur la signification d'un second terme utilisé d'une manière fréquente, qui est « production ». Etymologiquement, le terme « expression » vient du latin « exprimere » signifiant « faire sortir en pressant » d'où « exprimer, exposer » (Bloch & Von Wartburg, 1986 : 248). Néanmoins, le dictionnaire historique de la langue française considère que ce terme est « l'action, la manière d'exprimer ou de s'exprimer, dans des emplois parallèles à ceux du verbe, notamment pour parler d'un tour de la langue écrite ou orale » (Rey, 1992 : 766). Quant au terme « production », qui est utilisé à partir du XVI^e siècle, il fait référence à « ce qui produit, cause, fait voir » (Bloch & Von Wartburg, 1986 : 513). La définition du Grand

Robert est également intéressante : « le fait de produire, de créer par l'esprit, production d'idées nouvelles » (Robert, 1985 : 794). Coste et Galisson (1976) estiment que l'expression orale est une opération nécessitant la production d'un message oral par le biais de signes sonores d'une langue. Cependant, la production comme acte de communication et de comportement social, franchit le recours au code linguistique pour se conformer à des règles socio-pragmatiques et discursives particulières.

Les auteurs du CECRL :

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

(Robert & Rosen, 2010 : 111)

Ainsi, il serait inéluctable de dire que la production orale n'est autre qu'une mise en œuvre de la capacité d'expression. Elle met en jeu l'opération mentale d'encodage d'un message oral à travers des signes sonores et « cette opération de communication langagière nécessite certaines aptitudes qui relèvent aussi bien de l'intelligence et des sens que de la capacité à s'approprier une langue » (Ibid : 112).

Pour finir, nous souhaitons insister sur l'importance de la « dimension dialogique » que Bakhtine (cité par Grandaty & Chemla, 2004 : 188) sollicite en faisant référence au message humain : la production orale exige en effet deux éléments qui sont le locuteur et l'interlocuteur, bien qu'un locuteur puisse s'adresser, sous forme de monologue, à lui-même. Dans cette situation, cet oral est dit « monogéré [qui] relève d'une gestion personnelle du discours » (Grandaty & Chemla, 2004 : 189). Et nous laissons Carton et Duda conclure sur la production orale qu'ils considèrent comme étant :

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

(Carton & Duda 1988 : 5)

9.2 INTERACTION

Le passage de l'expression orale à l'interaction orale demeure une autre facette de cette forme de communication, ce n'est donc pas simplement une modification de terminologie. L'interaction orale suppose l'échange entre plusieurs interlocuteurs sur un sujet donné. Le lieu, le moment ou le statut de ces interlocuteurs influent beaucoup sur cette interaction. La

pédagogie de Freinet ainsi que celle de F.Oury incitent entre 1920 et 1960 à intensifier la mise en situation de communication orale des apprenants à l'école afin qu'ils apprennent la vie démocratique. Ces deux pédagogies encouragent la prise de parole en classe de la part des apprenants, non pour apprendre à parler mais plutôt pour « faire vivre au sein de l'école les valeurs républicaines et démocratiques » (Maurer, 2001 : 32). Pour pouvoir s'exprimer et apprendre, « créer un contexte stimulant les interactions aussi bien entre les élèves et entre les élèves et le maître qu'entre les élèves et l'objet d'enseignement » (Martin, 1991 : 207) paraît nécessaire et contribue à « faire progresser les élèves dans la maîtrise de la langue française » (Maurer, 2001 : 11). Mais prendre la parole en classe met l'apprenant dans une situation délicate, sa confiance en soi est mise à l'épreuve, il est placé sous le regard des autres et face au message à prononcer de point de vue formel et sémantique. Cicurel en parle : « l'interaction a un effet sur les affects et l'image que l'individu se fait de lui-même. Ainsi, faire une erreur devant une assistance, ou le faire plusieurs fois de suite, met en jeu des émotions qui peuvent avoir un effet sur les facteurs cognitifs » (Cicurel, 2002 : 155).

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

Le CECRL qui décrit ce que les apprenants d'une langue sont censés apprendre en vue de l'utiliser lorsqu'ils communiquent, définit les objectifs de production orale en fonction des situations de communication de la vie courante. La production orale pourrait être subdivisée comme suit :

« En trois macro- fonctions (interpersonnelle, transactionnelle, évaluative) et deux genres plus spécialisés : S'adresser à un auditoire et Annonces publiques. Le Monologue suivi : décrire l'expérience concerne plus particulièrement les descriptions et les narrations alors que le Monologue suivi : argumenter (par ex. lors d'un débat) décrit la

capacité à défendre un argument qui a été avancé au cours d'une discussion. Le Monologue suivi : donner des informations est une nouvelle échelle, créée à partir de certains descripteurs de l'échelle Echanges d'informations qui concernaient des monologues plutôt que des dialogues ».

(CECRL, 2005 : 72)

Le CECRL va plus loin dans la description d'une interaction. On y lit en effet :

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

(Ibid)

Par conséquent, apprendre l'interaction met en jeu les compétences de compréhension et de production immédiate. Cela confronte l'apprenant à son savoir et à son savoir-être, mais aussi à sa façon de penser dans une situation orale nécessitant diverses normes grammaticales et syntaxiques dans un contexte social et humain.

L'interaction orale se différencie donc de plusieurs manières de la simple juxtaposition d'énoncés produits et perçus dans des activités de prise de parole et d'écoute. Il s'agit d'une activité bien plus complexe, dans laquelle par exemple il est admis de nos jours que les processus de production et de perception ne se succèdent pas d'une manière parfaitement linéaire, mais se chevauchent : le récepteur traite l'information perçue et opère une planification de sa réponse en prenant en compte des hypothèses qu'il émet et qui sont relatives à la nature d'un énoncé produit par un locuteur, de son sens et de son interprétation pendant qu'il traite l'énoncé encore inachevé de ce locuteur. Parmi les activités interactives à l'oral, qu'illustre le CECRL, nous trouvons, par exemple, les échanges courants, la conversation courante, les discussions formelles et informelles, le débat, l'interview, etc. L'interaction est primordiale dans la perspective adoptée par le CECRL, elle doit prendre toute sa place dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, car elle est centrale pour la communication. En ce sens, l'une des missions les plus importantes des enseignants est aujourd'hui d'interagir avec les apprenants, mais aussi de faire en sorte qu'il y ait des interactions entre pairs. Ces interactions sont décisives et elles ont un rôle majeur pour les apprentissages en classe, d'autant plus si elles sont mises en place à partir de déclencheurs variés et sur la base d'une grande diversité de supports. En effet pour Cicurel et Rivière :

« L'analyse fine de l'interaction *in situ* a permis de dégager certains paramètres récurrents et typiques de l'interaction d'enseignement. Cela a conduit à considérer *l'interaction didactique* comme un type interactionnel ayant ses règles propres de fonctionnement, différentes de celles qui ont cours dans une conversation familière ou amicale, ou une négociation commerciale »

(Cicurel & Rivière, 2008 : 255).

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

9.3 COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ORALE

Relevant des sciences de la communication, le concept de compétence de communication se trouve au cœur de l'enseignement / l'apprentissage des langues étrangères depuis plus de 40 ans. Cette compétence visant à aider les apprenants à communiquer de différentes manières dans des langues non maternelles a intéressé de nombreux chercheurs comme Coste, Moirand, Van Ek, Trim et Colletta. Ce concept, actuellement utilisé dans le domaine de la didactique, relève de l'ethnographie de la communication, discipline datant de 1960 et créée par les sociolinguistes américains Hymes et Gumperz. La notion de compétence communicative est née des critiques adressées par Hymes en 1972 à la linguistique générative transformationnelle de Chomsky. Ce dernier considère que la langue permet d'exprimer la pensée avant qu'elle ne soit même un outil de communication. Pour lui, la compétence est « la connaissance qu'a le locuteur/auditeur de sa langue » (Chomsky, 1965 : 4). Cette définition met donc l'accent sur l'aspect linguistique de l'acte du langage. Cependant, en vue d'une communication, les compétences linguistiques seules ne suffisent pas. Hymes ajoute des notions d'adéquation sociolinguistiques pour expliquer davantage cette notion. A ses yeux, la compétence de communication est la connaissance des règles culturelles, psychologiques et sociales, qui imposent l'utilisation du langage dans un contexte social. D'après Hymes, l'acquisition fonctionnelle d'une langue n'est pas uniquement le résultat de la mise en œuvre de compétences strictement linguistiques mais aussi de « la capacité d'adapter les productions langagières aux enjeux communicatifs et aux propriétés du contexte » (Bronckart & Dolz, 1999 : 32). En conséquence, ces capacités relèvent forcément d'un apprentissage social. Cette conception va révolutionner d'une manière permanente la didactique de l'oral, en limitant les conceptions normatives.

Pour Charaudeau, la compétence communicationnelle « exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à construire son discours en fonction de l'identité des partenaires de l'échange, de la finalité de l'échange, du propos en jeu et des circonstances matérielles de l'échange » (Charaudeau, 2001 : 37). Cette définition place le savoir de communication dans un cadre d'adaptation aux circonstances et à la finalité. De plus, pour le CECRL, les compétences ne sont autres que les capacités d'une personne, en particulier d'un apprenant, à exécuter une certaine tâche telle la communication dans la langue cible dans un contexte quelconque. Développer cette compétence devient par la suite pour l'enseignant un objectif particulièrement important, étant donné que les apprenants :

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

(CECRL, 2005 : 15)

Le CECRL considère donc que l'individu qui n'est autre qu'un acteur social, devra exécuter des tâches en vue d'apprendre et de s'exprimer en une langue donnée. Cela facilite le développement des compétences générales ainsi que la compétence de communication langagière.

En quoi consiste cette compétence communicative langagière ? Et quelles en sont les composantes ?

La compétence à communiquer est une tâche complexe qui nécessite de mettre en œuvre plusieurs sous-compétences, et qui demande à résoudre des problèmes de différente nature, liés à de multiples dimensions : la prononciation, le rythme et l'intonation, mais également des problèmes liés à la compréhension (en situation interactive), à la grammaire de l'oral ...etc. Cependant cette compétence ne se limite pas à la maîtrise des structures de la langue. Il faut prendre en compte d'autres facteurs qui rendent la compétence à communiquer particulièrement difficile à maîtriser : par exemple, la relation entre le verbal et le non verbal ; l'importance des gestes, mimiques, attitudes ; les émotions, l'implicite, et tout ce que peut véhiculer l'oral à travers les différentes modalités d'interaction.

D'ailleurs, la production orale ne contient pas seulement les éléments verbaux. D'une part, elle comporte aussi des éléments comme l'accent, le rythme, l'intonation et d'autre part, les facteurs non linguistiques tels les gestes ou le langage corporel.

Ces paramètres physiques participent davantage que le propos à la compréhension et à l'efficacité du message. Cet engagement physique de l'oral peut être source de nombreuses inhibitions et amener des difficultés durant l'apprentissage ou l'évaluation. Se caractérisant par son « aspect prosodique de la vocalisation » (Léon, 1977 : 9), l'oral nécessite le recours à la fois à des composantes linguistiques, non linguistiques, et para-verbales. La prosodie, qui ne figure pas dans le code écrit, domine l'oral lorsqu'elle. « Les faits prosodiques composés de pauses, de débit et d'intonation qui lui sont propres fonctionnent « souvent de manière redondante avec les gestes et les mimiques » (Fillol & Mouchon, 1977 : 4). Ils sont présents, avec tout discours oral et intègrent le « procès de communication et influent sur le contenu du message » (Fillol & Mouchon, 1977 : 5). Ainsi, l'oral se démarque par l'emploi de moyens linguistiques, prosodiques et aussi par l'emploi des signes de systèmes sémiotiques non langagiers : « c'est ainsi que des mimiques faciales, des postures, la gestuelle du corps au cours de l'interaction communicative vont venir confirmer ou infirmer le codage linguistique et /ou prosodique, parfois même s'y substituer » (Dolz & Schneuwly, 1998 : 51). L'ensemble de ces éléments doivent être pris en compte dans une didactique complète de l'oral, particulièrement lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère vu qu'ils sont modelés en fonction de chaque culture.

On constate que les éléments favorisant la communication orale sont loin d'être limités. Dolz et Schneuwly classent les moyens non linguistiques en plusieurs catégories :

- « Moyens paralinguistiques : qualité de la voix, mélodie, débit et pauses, respiration, rires, soupirs.
- Moyens kinésiques : attitudes corporelles, mouvements, gestes, échanges de regards, mimiques faciales.
- Position des locuteurs : occupation des lieux, espace personnel, distances, contact physique.
- Aspect extérieur : habits-déguisements-coiffure-lunettes-propreté.
- Aménagement des lieux : lieux, aménagement, illumination, disposition chaises, ordre, ventilation, décoration ».

(Dolz & Schneuwly, 1998 : 57)

Il s'en suit que l'ensemble de ces facteurs contribuent à la communication orale vue par Halté comme une « association entre le verbal et le non verbal » (Halté, 2002 : 16). En matière de communication, il faut signaler que tout est expressif : commençant par l'accent accompagnant la voix, la modulation des accents toniques, les pauses...tout incarne les connaissances et la culture de l'interlocuteur vu que « l'oral est le médium de la reconnaissance sociale » (Ibid). Cela nous rappelle les paroles de François : « L'oral n'est pas

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

Courtillon résume les aspects de la compétence orale à acquérir « ce sont des aspects phonétiques, lexicaux et morphosyntaxiques « cimentés » par l'intonation et les éléments paralinguistiques, et insérés dans une pragmatique » (Courtillon, 2003 : 65).

Martinez, de son côté, admet que ; la didactique de la production orale doit recouvrir les trois composantes de la langue. A savoir :

- « les savoirs linguistiques, par exemple, le lexique, la grammaire c'est-à-dire les éléments et les règles de fonctionnement de la langue ;
- les compétences communicatives, ou savoir-faire des moyens d'agir sur le réel (manière d'ordonner, d'approuver, de se présenter et d'informer ;
- une manière d'être, des comportements culturels, souvent indissociables de la langue car inscrits dans la langue même : par exemple, dans toutes les langues la ritualisation des échanges empreinte des traits linguistiques spécifiques (demandes, paroles apparemment inutiles, formes de politesse) correspondant à des valeurs ».

(Martinez, 2008 : 81)

Canale et Swain (1980) définissent la compétence de communication comme incluant quatre compétences principales, à savoir linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique :

- Une compétence linguistique : cela correspond à des connaissances portant sur le fonctionnement de la langue, ses structures, ses différentes dimensions – grammaticales, lexicales, phonologiques. Cela correspond à la capacité de former des phrases en fonction des caractéristiques formelles de la langue.
- Une compétence sociolinguistique, relative à ce qui est communément admis comme étant les règles d'usage - quoi dire, à qui, dans quel contexte, comment dire, etc. Cette compétence correspond à la connaissance des règles socioculturelles de convenance. Elle doit faire partie d'un enseignement qui vise à rendre l'apprenant capable de communiquer avec des natifs et donc d'apprendre d'eux, mais elle inclut avant tout la capacité de choisir et de négocier les rôles qui conviennent à un apprentissage interactionnel dans la classe même.
- Cette compétence sociolinguistique inclut une compétence socioculturelle (connaissance des règles sociales dans un groupe donné) et une compétence discursive (maîtrise de différentes formes de discours). Les spécialistes de la didactique des langues insistent sur le caractère fondamental de la composante culturelle de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

- Une compétence discursive, qui a trait au discours : savoir produire un discours construit, savoir reconnaître un discours avec ses caractéristiques (une émission de radio par exemple), identifier les intentions de communication du locuteur, comprendre aussi bien le sens global que des éléments de détail, etc. Dans la classe cette compétence est aussi mise en œuvre à travers des échanges avec les pairs : quand et comment prendre la parole, comment diriger la discussion.
- Une compétence stratégique représentée par l'aptitude à combler les lacunes se trouvant dans les trois autres compétences. En fait, « personne ne connaît jamais toutes les règles de grammaire d'une langue, ni toutes les conventions socioculturelles de son usage, ni ne peut saisir parfaitement les intentions d'un interlocuteur dans un discours donné » (Canale & Swain, 1980 : 28).

Que fait l'apprenant s'il n'arrive pas à trouver un mot ou s'il n'arrive pas à utiliser convenablement un verbe ? Que fait-il s'il n'arrive pas convenablement à s'adresser à un autre individu ou s'il a besoin de prendre son temps de réflexion sans perdre son tour de parole ?

Les stratégies « de sauvetage » linguistique, sociolinguistique et discursif sont nécessaires en situation d'acquisition dans la classe. D'après Faerch et Kasper, les stratégies de « sauvetage » constituent une compétence stratégique, qui donne à l'apprenant accès à l'interaction, en dépit de ses connaissances imparfaites. Elles lui permettent en outre d'adapter les divers aspects de sa compétence de communication aux changements parfois inattendus dans les relations sociales et interpersonnelles avec ses interlocuteurs. C'est cette compétence stratégique qui lui donnera la flexibilité de négocier ses différentes fonctions au sein du groupe et ses différents rapports avec l'enseignant. En ce sens, la compétence stratégique est définie comme : « Ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication, ces phénomènes de compensation pouvant s'exercer soit sur la compétence linguistique soit sur la compétence sociolinguistique » (Faerch & Kasper, 1980 : 24).

Ces auteurs insistent sur la nécessité que les apprenants maîtrisent la compétence stratégique dès qu'ils commencent à apprendre une langue étrangère. En effet, celle-ci permet de remédier aux déficiences des autres compétences.

9.3.1 La compétence à communiquer d'après le Cadre

Les compétences mises en jeu dans la langue comme moyen de communications, dites compétences communicatives langagières dans le CECRL (2005), renferment trois volets principaux : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

9.3.1.1 La compétence linguistique

La compétence linguistique est « celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue » (CECRL, 2005 : 17). Elle est primordiale pour toute personne voulant apprendre une langue. Elle comprend plusieurs volets : lexical, sémantique, grammatical, orthographique et phonologique. La connaissance d'une langue exige en premier lieu la connaissance des sons, des mots, des expressions et leurs sens. Elle exige également la capacité de les rassembler en phrases ou énoncés intelligibles.

9.3.1.2 La compétence sociolinguistique

La composante sociolinguistique concerne des facteurs socioculturels à ne pas négliger lors du recours à la langue cible. Elle contient des marqueurs de relations sociales (comment s'adresser à quelqu'un qui nous est proche ou non, comment saluer...etc.), les manifestations de politesse ou d'impolitesse, les divers registres (officiel, formel, neutre, informel, familial, intime) ; les marques dialectales et les accents auxquels s'ajoute le lexique employé par les différentes communautés linguistiques francophones.

Bref, étant un phénomène social, la langue n'exige pas seulement une construction des énoncés, mais aussi un fonctionnement de la langue dans sa dimension sociale.

9.3.1.3 La compétence pragmatique

La dernière composante est la pragmatique qui renvoie à l'approche actionnelle car elle considère qu'on réalise par le discours des actes langagiers pour atteindre un but précis. Elle comprend la compétence discursive relative à l'organisation des phrases et énoncés d'une manière cohérente, à la structuration des messages et des discours, à la compétence fonctionnelle vu qu'elle cherche « l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières » (CECRL, 2005 : 98) de genres et types textuels. Il est à signaler l'ampleur des actes de parole lorsqu'ils permettent d'agir avec autrui dans la société afin d'effectuer une action quelconque. La finalité de la compétence pragmatique est de lier le locuteur à la situation de communication.

Quand les actes de paroles permettent à l'individu d'agir en société avec autrui, ils acquièrent une valeur significative. La compétence pragmatique constitue un pont entre le locuteur et la situation de communication. Cette multitude de compétences et de composantes témoigne encore une fois du trait complexe résultant du développement de la compétence de communication surtout lorsque les apprenants se trouvent en dehors de leur milieu habituel. Pour ce faire, il est nécessaire d'envisager et de concevoir plusieurs éléments en fonction du public, de ses besoins, de ses stratégies, du rôle de l'enseignant...etc. Nous en parlerons plus loin dans ce travail.

9.4 LA DIDACTIQUE DE L'ORAL

Jusqu'au XIXe siècle, la pédagogie dans les écoles primaires en France imposait le silence des élèves, seule l'instituteur avait la parole. Ce dernier est vu dans cette perspective comme « le détenteur du savoir et de l'autorité » (Robert & al., 2011 : 84). Au milieu du XIXe siècle, la parole de l'élève est perçue différemment, elle est valorisée, jusqu'à en devenir un véritable outil éducatif : les méthodes actives vont jouer un rôle déterminant en ce sens.

Comme évoqué ci-dessus, entre 1920 et 1960, deux pédagogies, celle de Freinet et celle d'Oury, suggèrent l'intensification de la communication orale à l'école pour que les élèves apprennent la vie démocratique, instituant « des instances de concertation, de discussion, de régulation du travail de la vie sociale de la classe » (Maurer, 2001 : 31). Bien que ces deux pédagogies ne visaient pas l'enseignement de l'oral, elles ont quand même été catalyseuses d'une communication basée sur le principe de la liberté d'expression de l'apprenant et sur son aptitude à argumenter et à défendre son opinion. L'apprentissage de l'écrit est placé sur le même piédestal que celui de l'oral par les instructions officielles françaises de 1938. L'oral est vu comme étant :

« L'outil véritable pour apprendre à penser puisque, à travers lui, la pensée devient un objet extérieur. Or apprendre à écrire et à parler ne signifie nullement apprendre à communiquer avec d'autres mais apprendre les formes correctes de la langue qui expriment une pensée claire »

(Dolz & Schneuwly, 1998 : 12).

Jusqu'aux années 60, le terme oral n'était pas employé, on voyait le parler des apprenants. Ce dernier visait l'élocution et la récitation. Delord (2003) signale que c'est avec l'avènement du plan Rouchette en 1970 qu'on a commencé à évoquer le terme oral. La finalité de ce plan était d'apporter une réforme à l'enseignement du français et de reconsidérer les pratiques pédagogiques afin de limiter l'échec scolaire. Nonnon apporte ses clarifications sur les années 70-80 :

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

(Nonnon, 2011 : 185)

L'oral commence alors à s'imposer davantage à l'issue de l'échec scolaire observé. Il déclenche maintes études dont la finalité est d'étudier les lacunes et de concevoir des plans de

remédiation. Ces derniers se basent sur un principe incontournable « le postulat d'un lien fort et global entre déficits langagiers attribués aux locuteurs souffrant de ce « handicap » et déficits du développement intellectuel et de l'apprentissage » (Nonnon, 2011 : 185). Dans les années 1970, « on assiste à un déplacement de l'ancien paradigme « connaissance des règles, expression écrite » vers le paradigme de la communication écrite et orale » (Chiss, 2003 : 13). À l'issue de cette période, l'oral sera placé au second rang avant de s'imposer comme une priorité à partir des années 90 voire le début du XXI^{ème} siècle. Cette période se démarque par des tentatives scientifiques visant à cerner la finalité d'une didactique de l'oral en se basant sur une interprétation des éléments constitutifs de la compétence de communication orale vue précédemment.

En 1999, le Bulletin officiel de l'Education nationale française confère à l'oral une ampleur importante et « la maîtrise des langues » devient une priorité. Le texte considère que l'acquisition de l'oral est « non pas un domaine parmi d'autres mais ce qui, entre tous, fait le lieu et le fondement sur lequel s'édifient tous les apprentissages » (Chabanal, 2003 :38). La réflexion genevoise de Dolz et Schneuwly (1998) signale que l'école est censée inculquer aux élèves des compétences liées à la vie sociale et de veiller à ce qu'ils les maîtrisent. Ces deux linguistes optent pour les genres formels (exposé oral, débat, lecture, interview radiophonique) « comme principe d'organisation de la programmation d'activités d'enseignement de l'oral » (Garcia-Debanc, 2004 : 251). Bien que cette approche aboutisse à la motivation des apprenants et à leur maîtrise des compétences orales, il faudrait en signaler une faille qu'est la progression et « les enseignants risquent de juxtaposer des modules ou au contraire de les répéter sans aucun principe d'organisation » (Ibid).

Il est primordial de concevoir une liaison harmonieuse et pondérée entre les trois piliers principaux de l'expression orale : « le parlé (qui est le produit co-constructif dialogique issu d'une interaction verbale entre des interlocuteurs), l'oral public qui représente le noyau dur de l'oral scolaire, et l'oralité qui est caractérisée par des codes identitaires (vocaux, gestuels et mémoriels) » (Chanfrault-Duchet, 2005 : 35). D'après Weber, la notion d'oralité, ne se contente pas de désigner la voix qu'on entend mais « met en avant le tout qui est impliqué dans la prise de parole, à savoir non seulement la voix mais aussi le corps et des paramètres paraverbaux » (ex. hésitation, intonation, débit, etc.) (Weber, 2013 : 11). En outre, pour cette auteure, la parole est une « pratique langagière dans son usage le plus réel possible, c'est-à-dire en interaction entre locuteurs, ou devant un auditoire » (Ibid : 12). Les individus co-construisent du sens en anticipant les réactions de l'autre et en s'adaptant mutuellement que ce soit verbalement ou non verbalement. De ce point de vue, la construction du sens est « le vecteur de base » de la notion d'oralité de Weber. (Ibid : 260). Celle-ci présente l'oralité

comme étant une notion complexe qui comporte huit paramètres. Ces paramètres portent chacun une signification spécifique et contribuent à la construction du sens dans sa globalité.

|

Paramètres	Significations
<p>I) Comprendre/interpréter le sens : écouter, répéter l'information, inférer. Perception : discrimination auditive, accentuation (découpage du sens), inflexions de la voix : variations mélodiques.</p>	<p>I) Afin de parvenir à comprendre un énoncé, l'apprenant doit percevoir, ce qui est dit et associer du sens aux unités sonores. Pour ce faire, il doit tenir compte de la variation prosodique lui permettant de percevoir la structure syntaxique. Ce travail de discrimination auditive est accompagné d'une écoute active pour repérer de l'information avant d'inférer du contexte le sens y associé.</p>
<p>II) Oralité : voix</p> <ul style="list-style-type: none"> • Production : prononciation/articulation des sons (consonnes/voyelles), • Accentuation (découpage du sens), • Accents d'insistance, • Rythme, débit, • Variations de prononciation : parole surveillée (tension) ou familière (relâchement). 	<p>II) Dans l'interaction avec ses interlocuteurs, l'apprenant doit non seulement comprendre mais il est aussi amené à produire des énoncés. Il s'agit de prononcer des sons et utiliser des techniques de prosodie afin d'affecter du sens et de l'émotion à la voix.</p>
<p>III) Construction et tendances syntaxiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Structure des unités, procédés anaphoriques, • Simplifications, troncations ; • Marques d'organisation et de cohérence ; • Corrélations intonation/syntaxe, emphases ; • Injonctions. 	<p>III) En vue de porter du sens dans la parole, l'apprenant doit utiliser des marqueurs de structuration, de chronologie et de temporalité et également veiller à l'adéquation entre l'intonation et la structure syntaxique.</p>
<p>IV) Choix et adaptation du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressions idiomatiques, • Allusions et implicites de la parole. 	<p>IV) La construction du sens dépend d'un emploi adéquat du lexique tant au niveau factuel que figuratif.</p>
<p>V) Mise en discours pragmatique et communicatif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genre de discours, énonciation en fonction de la situation, • Progression et cohérence de l'information. 	<p>V) L'apprenant doit apprendre à utiliser différents genres et situer ses énoncés dans le contexte communicatif.</p>
<p>VI) Culturel/savoir-être</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transactions sociales : présence et rôle du colocuteur, • Règles de comportements langagiers, • Rituels d'échange : politesse, éléments paraverbaux/degré de conventionalité. 	<p>VI) L'apprenant doit tenir compte des aspects sociolinguistiques et adapter son comportement en fonction du contexte culturel.</p>
<p>VII) Corrélations intonation/gestuelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paraverbal, postures : attitudes, émotions ; • Mimiques faciales : sourire, grimaces, tension du visage, sourcils ; • Gestes : mains (paume, doigts), épaules, buste, mouvement de la tête. 	<p>VII) La prise de parole est accompagnée d'expressions paraverbales et de mouvements corporels qu'il s'agit de mettre en adéquation avec le sens à communiquer.</p>
<p>VIII) Normes, Variation langagière aux différents plans de l'énonciation (syntaxe, lexique, prononciation) : modèle d'énonciation adaptée.</p>	<p>VIII) Les différents aspects verbaux, paraverbaux et non verbaux de l'énonciation doivent être adaptés aux normes linguistiques, communicationnelles et socioculturels reconnues par l'interlocuteur.</p>

Tableau 5 : La parole dans son usage décrite par Weber (Ibid : 262)

Les paramètres indiqués dans le tableau ci-dessus se basent sur la compréhension et la production orales en situation de communication. Selon Weber, l'apprenant est invité à produire un énoncé suite à la compréhension d'un message prononcé par un interlocuteur. Cet énoncé devrait avoir une forme linguistique (syntaxique, morphologique, prosodique, etc.) mais surtout portant du sens et adéquat à la situation donnée.

9.5 LES ACTIVITES COMMUNICATIVES

Si nous suivons les huit paramètres ci-dessus indiqués par Weber, la question de l'oral dans le cadre scolaire pourrait être travaillée en liaison avec la communication dans la société. Maurer évoque ce problème que rencontre la didactique de l'oral. Un problème qui, selon lui, se pose à l'institution scolaire dans son ensemble et qui concerne « l'articulation entre les savoirs scolaires et les savoirs sociaux ». (Maurer, 2001 : 69). De même, Rosier indique que tout dépend bien sûr des objectifs que vise tout enseignement « quand l'objectif est de développer les capacités orales chez les apprenants, certains exercices doivent être mis en œuvre pour entretenir des « liens étroits avec les pratiques sociales de référence » (Rosier, 2002 : 87).

En somme, les activités de production ne peuvent consister à manipuler des formes langagières sans se soucier du sens véhiculé et perçu. La contextualisation est une dimension centrale : les activités de production ne sont pleinement efficaces que si elles sont contextualisées ; elles ont lieu dans un espace et un temps précis, l'énonciateur est caractérisé socialement, ces activités sont tenues de combler un besoin d'échange d'informations et d'expression, elles permettent à l'apprenant d'exprimer son opinion, de véhiculer du sens et d'effectuer des tâches de communication ; comme le souligne Courtillon : « C'est en cela que réside le facteur qui entraîne à la production : le désir de parler en langue étrangère pour exprimer un point de vue, une idée, une demande ou une remarque, bref de s'exprimer pour dire quelque chose et non pour faire une phrase correcte » (Courtillon, 1995 : 118). Par ailleurs, en concevant les activités, il est souhaitable de prendre en considération la moyenne d'âge des élèves, leurs aptitudes mentales et psychologiques, leurs besoins (sociales, sociétales, culturelles, etc.), les aspirations scolaires et celles de la société. De plus, les activités doivent être holistiques dans le sens où elles doivent couvrir tous les besoins (linguistiques, discursifs, psycholinguistiques, socioculturels, etc.) des élèves.

Le travail de l'oral se fait toujours à deux niveaux :

« Celui de la communication, c'est-à-dire de la réalisation de l'activité durant laquelle les élèves produisent des textes oraux dans des situations de communication diverses et

celui de la structuration de cette activité à travers laquelle les élèves prennent conscience de certaines de ses dimensions, les observent, les analysent et les exercent ».

(Dolz & Schneuwly, 1998 : 92)

Il est important de noter qu'il est utile de ne pas séparer les moments de communication des moments de structuration comme l'affirment Dolz et Schneuwly « notre premier principe est d'articuler systématiquement communication et structuration et de faire l'activité langagière dans toutes ses dimensions » (Dolz & Schneuwly, 1998 : 92).

Multiplés sont les activités de production orale possibles donnant lieu à des situations d'échanges réels ou simulés. Les activités communicatives visent l'entraînement à la communication et sont de trois types : la dramatisation, les simulations et les jeux de rôle auxquelles nous pouvons ajouter la communication réelle en classe entre enseignant et apprenants.

Nous allons nous arrêter sur deux pratiques d'échanges simulant des situations réelles : le jeu de rôle et la simulation. Ces activités mettent en pratique les connaissances et habiletés nouvellement acquises. Les élèves se préparent ainsi à intervenir dans une situation réelle en automatisant des comportements langagiers qui vont au-delà de la simple mémorisation de connaissances (Hertel & Millis, 2002).

Le jeu de rôle est une activité qui doit beaucoup à Yaiche en Didactique du FLE et qui est empruntée à une autre discipline, comme c'est beaucoup le cas en DDL : cette fois-ci il s'agit de la psychothérapie. Yaiche considère le jeu de rôle comme « une simulation simple où les joueurs se limitent à prendre une identité fictive et à agir de la façon la plus crédible et la plus authentique qui soit sous couvert de cette identité » (Yaiche, 1996 : 24). Se caractérisant par sa facilité et sa rapidité, le jeu de rôle est une activité où l'imagination des apprenants n'est contrainte à aucune limite :

« Tout peut se produire dans un jeu de rôle car il en va de l'inspiration et du jugement de chaque participant... les participants sont libres de se comporter comme ils le jugent bon : ils peuvent se laisser aller à leurs émotions, impulsions, passions, s'enflammer en discours passionnés ou au contraire se murer dans un silence pesant, s'élever avec violence contre un fait ou une personne ».

(Ibid)

Les jeux de rôle sont des activités à caractère onirique et ludique où l'identité de l'apprenant peut s'effacer complètement pour donner place au personnage que joue l'apprenant. Les jeux de rôle ont beaucoup d'avantages : ils invitent à un comportement communicatif global, ils font vivre la langue en action et en relation, ils font naître une atmosphère de spontanéité créatrice, ils favorisent le développement d'attitudes, d'aptitudes et de comportements

communicatifs et aident les participants à élargir leur répertoire de comportement et leur capacité d'expression personnelle. Reste à mentionner que les jeux de rôle insécurisent l'enseignant, habitué à suivre le manuel et déstabilisent les apprenants tout en les responsabilisant. Parfois, le manque d'entraînement linguistique et d'échauffement physique, la détermination du déroulement des jeux de rôle, les erreurs de mise en place des jeux, peuvent bloquer l'expression des participants et mener l'activité à l'échec. Donc, le recours aux jeux de rôle suppose l'improvisation et la création et expose l'apprenant aux erreurs. Ils demandent une grande professionnalité de la part de l'enseignant.

Quant à la simulation, elle se définit comme « une reproduction d'une situation constituant un modèle simplifié mais juste d'une réalité » (Chamberland & al., 2000 : 81). Debyser la considère comme « une reconstitution aussi fidèle que possible du réel, ou tout au moins des éléments du réel pertinents pour l'étudiant » (Debyser, 1973 : 67). Cette activité pédagogique vise à recréer en classe une situation représentant la réalité de manière objective et à laquelle l'apprenant pourrait être confronté. Elle s'est diffusée rapidement en FLE, elle se distingue du jeu de rôle par une ampleur plus significative et plus rigoureuse dans sa préparation.

Vu l'importance des simulations globales en cours de langue, Caré et Debyser déclarent que :

« La réalisation d'un tel projet met en jeu acquisitions linguistiques, utilisation des documents authentiques ; imagination, jeux de rôle pratiques de communication orales et écrites rédaction (...). C'est en raison de cette visée d'apprentissage utilisant toutes les fonctions du langage y compris la fonction plaisir que l'on a qualifié cette méthodologie de simulation globale ».

(Caré & Debyser, 1978 : 5)

L'objectif d'une simulation globale est d'intégrer l'ensemble des apprentissages (linguistiques, pragmatiques et socioculturels) autour d'un projet commun. Ce faisant, une mise en situation jouée permet de mettre en avant le fait que la langue est bien un outil permettant d'agir socialement, et non plus simplement un objet de savoir. Elle donne à l'apprenant la possibilité de manipuler le matériau linguistique, de l'exploiter, de se l'approprier à travers l'expérimentation d'hypothèses tout en observant des réactions socioculturelles et linguistiques d'interlocuteurs contraints aux actions.

En guise de conclusion, la simulation globale est une véritable construction d'un univers langagier ; « l'hypothèse pédagogique est que cet univers inventé par les élèves même débutants en langue étrangère est l'un des meilleurs moyens de progresser dans la langue qu'ils souhaitent apprendre » (Ibid : 1).

CHAPITRE 10

LES DOCUMENTS AUDIOVISUELS EN CLASSE DE LANGUE : UN SUPPORT D'ACTIVITE ORALE

Puisque l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère est d'aider évidemment l'apprenant à devenir usager de cette langue, il est indispensable de les engager dans des activités langagières semblables à la vie naturelle en recréant les conditions de celle-ci en classe et de leur proposer une méthodologie qui s'appuie sur l'utilisation des documents authentiques, ce genre de documents qui permet aux apprenants de se rapprocher du contexte naturel de la langue.

En effet, l'utilité de choisir des documents authentiques s'explique par les résultats des recherches menées dans ce domaine, notamment celles de Herron et Seay (1991) qui ont analysé les effets des documents authentiques (plusieurs émissions formatives à la radio française) avec un groupe expérimental, ont permis de noter une amélioration au niveau de la compétence orale par comparaison avec les résultats du groupe témoin qui n'a pas effectué cette tâche. De même, Long (1991) et Bacon (1992) qui se basent sur les réponses d'apprenants à un questionnaire, recommandent l'utilisation de documents authentiques en classe.

Véhiculant une communication réelle et naturelle, le document authentique sert donc à concrétiser l'un des principaux objectifs fondamentaux de l'enseignement des langues étrangères : la communication réelle et effective. En effet, cette typologie de document « expose les apprenants à des aspects de l'usage langagier qui ne font aujourd'hui l'objet d'aucune description élaborée et dont on estime pourtant qu'ils sont à enseigner » (Coste, cité par Bérard, 1991 : 51). Ces documents :

« Permettent de travailler directement sur la communication afin de favoriser une bonne compréhension de la langue, avec ce que cela implique comme développement de la spontanéité et de la créativité dans la communication. Ils permettent aussi de développer chez les apprenants des aptitudes perceptives/auditives, des aptitudes linguistiques, sémantiques et cognitives, de favoriser la compréhension et l'expression ».

(Salah Hussein Aly, 248 : 2017)

Il est important de noter que la classe de langue par sa structure même, ne peut être un lieu d'expression personnelle car les élèves n'y sont présents que pour acquérir les mécanismes de base de la langue ; ils sont dans une relation didactique avec l'enseignant.

Cette situation est-elle une fatalité ? Ne serait-il possible d'envisager une acquisition de la parole qui échappe en partie à la situation didactique ?

Cicurel affirme que « l'élève est libre d'avoir une initiative, de déranger ou déroger (à) l'ordre proposé. A l'enseignant de réagir à ces tentatives de déplanification » (Cicurel, 2015 : 1). Pour cela, il nous paraît utile de mettre en relief l'importance du document audiovisuel et le rôle que le professeur joue pour débloquent et améliorer la production orale dans un contexte hétéroglotte dans lequel l'apprenant n'a pas ou peu de contact avec la langue cible à l'extérieur de la salle de classe.

D'un point de vue historique, il est utile de noter que le Conseil de l'Europe a organisé, en 2001, l'Année européenne des langues. Quarante-cinq pays d'Europe y ont participé afin de promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique. Le 14 février 2002, le Conseil "Education" a invité les Etats membres à prendre des mesures concrètes afin de promouvoir la diversité linguistique et l'apprentissage des langues et a demandé à la Commission d'élaborer des propositions dans ces domaines. L'idée de base qu'expose à l'époque le Conseil de l'Europe pour promouvoir la diversité linguistique et l'apprentissage des langues est que l'apprenant devrait avoir un contact direct et naturel avec la langue qu'il est en train d'apprendre. L'un des buts principaux de l'utilisation de documents authentiques en classe est d'exposer donc l'apprenant à la langue réelle autant que possible. Même si la salle de classe ne représente pas une situation réelle, les documents authentiques ont néanmoins une place importante à son intérieur.

L'apparition de nouveaux moyens de communication et la diffusion des nouvelles technologies ont conduit à un profond changement de pratiques en didactique des langues. C'est surtout l'apparition de la télévision qui avait permis de remettre en question les méthodes d'enseignement/apprentissage qui sont alors jugées inappropriées et dépassées. Beaucoup de chercheurs qui se sont penchés sur la question ont souligné le fait que la télévision représente avant tout un moyen de communication capable d'abattre les frontières géographiques qui existent entre les personnes et un instrument à travers lequel la communication interculturelle a lieu. Ces chercheurs, et principalement Blanc, exposent le fait que de nos jours et dans nos cultures occidentales en particulier, l'enfant grandit avec l'image, ce qui n'est pas du tout le cas d'ailleurs d'autres cultures. Blanc ajoute que : « ...les images servent aussi de supports pour l'apprentissage du langage au sein de la famille et à l'école. Image et langage apparaissent donc inextricablement liés à la vie de l'individu, dès l'enfance » (Blanc, 2003 : 147).

De nos jours, la source la plus abondante est l'Internet. « Alors que les sources d'articles papiers vieillissent et se perdent, le Net permet d'accéder quotidiennement à des sources actuelles, qui sont visuellement stimulantes et qui permettent des activités interactives » (Benito, 2003 : 615). L'Internet peut donc être considéré « une source intarissable de

documents authentiques variés, accessibles dans le monde entier » (Cord, 2000 : 240) parce qu'il offre aussi bien des documents authentiques sonores qu'écrits.

C'est pour cette raison que l'image et par extension la télévision et tous les documents et supports qui en dérivent, constituent un support pédagogique puissant pour la didactique des langues. Nathalie Blanc poursuit en disant que :

« L'image remporte en général un vif succès auprès des enfants {...}. L'audiovisuel est le seul support qui paraît susceptible de pouvoir rendre compte de situations authentiques tout en restant accessible (du point de vue du sens) à de jeunes apprenants ; il est en effet quasiment impossible de mener un travail identique (avec une large prise en compte d'éléments culturels) à partir de supports papier lorsque les apprenants n'ont pas encore une maîtrise linguistique suffisante de la langue qu'ils apprennent ».

(Blanc, 2003 : 156)

De nombreux chercheurs ont décidé de s'intéresser à la question et d'évaluer l'impact que pourrait avoir ces moyens de communication au sein d'une classe de langue.

Au-delà des variations dans les pédagogies mises en œuvre à ce sujet, un accord unanime existe sur l'intérêt de la présence des documents audiovisuels parmi les outils utilisés par les professeurs de langue vivante. A ce niveau, Barthelemy affirme que « refuser de composer, d'utiliser les médias en classe, c'est adopter la politique de l'autruche. » (Barthelemy, 2007 : 168). Ceci dit :

« La présence des images dans l'environnement quotidien n'est plus à démontrer et, contrairement à une opinion très répandue, regarder et saisir le sens de ce qu'on voit n'est une activité ni naturelle, ni évidente pour les apprenants en langue : l'image n'est jamais immédiatement décodable, elle doit être objet d'étude. Il est important d'aider les apprenants d'une langue à décoder, à comprendre, à saisir le sens d'autant que l'image montre de manière plus évidente les aspects culturels d'une société ».

(Melek, 2013 : 58)

Il est certain qu'un visionnement du type loisir, comme le cinéma, n'aboutit à rien de productif, si l'enseignant n'est pas impliqué tout au long du processus de l'activité didactique par ce média, notamment par la définition d'objectifs (généraux ou spécifiques) précédant à leur sélection-même et à une méthodologie bien étudiée pour développer des stratégies de compréhension et de production.

Si nous ajoutons à cela, la très grande facilité d'accès à tout type de vidéo francophone sur Internet, il n'est effectivement plus possible de prétexter une trop grande difficulté pour traiter les faits de l'interaction dans la langue orale, les accents et la prosodie, la kinésique et la proxémique ainsi que les comportements propres à une culture avec les apprenants.

10.1 L'IMPORTANCE DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS DANS UNE CLASSE DE LANGUE

La fonction des documents audiovisuels est multiple et leur impact est indiscutable du point de vue de l'enseignement/apprentissage des langues. Ils servent à illustrer, expliquer, informer, déclencher la prise de parole et à exposer les élèves à la réalité sonore et visuelle de la langue qu'ils sont en train d'apprendre et cela à des niveaux de langues différents. En outre, ils facilitent l'entrée dans un thème, évoquent une atmosphère, contribuent à la constitution de repères culturels.

a. Motivation

Actuellement, plus personne ne conteste l'importance de la motivation dans un processus d'apprentissage : « La pédagogie moderne fait une grande place à la motivation dans toutes les disciplines. L'idée fondamentale étant que l'on apprend bien ce que l'on a envie d'apprendre » (Girard, 1974 : 37) et, l'enseignement et l'apprentissage du FLE ne s'écarte pas de cette logique « la volonté d'apprendre est un élément déterminant pour obtenir des résultats dans l'enseignement des langues » (De Greve & Van Passel, 1986 : 142).

« L'élève est motivé par les supports audiovisuels. Sa curiosité est éveillée, son attention ainsi que son intérêt sont maintenus. Les histoires développées par la vidéo sont porteuses de sens et cohérentes. Les élèves veulent comprendre, ils ont donc un objectif, puisque ce sont des supports reproduisant des situations réelles de communication, plus ils comprennent, plus ils sont motivés pour essayer d'en comprendre davantage et par la suite s'exprimer. Ceci est à opposer à des activités décontextualisées dans l'apprentissage des langues étrangères, qui n'ont que peu ou pas d'intérêt aux yeux des enfants ».

(Meyssonnier, 2005 : 10)

Pour Ellis (1984) :

« La motivation est un facteur déterminant dans le développement des savoirs et des savoir-faire langagiers d'une langue seconde ou étrangère. Elle peut constituer aussi quelques-uns des paramètres les plus importants pour l'appropriation de la langue sur lesquels reposent certains enjeux cognitifs chez les apprenants, comme la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage et l'intégration de nouvelles stratégies (O'Malley & Chamot, 1990 ; MacIntyre & Noels, 1996) ».

(Ishikawa, 2009 : 52)

Finalement, l'intégration de documents audiovisuels comme documents-supports d'enseignement / apprentissage ne peut qu'avoir un effet bénéfique sur la motivation et ce

notamment parce qu'ils « sont source d'investissement pour les étudiants et stimulent leur motivation » (Kawecki, 2004 : 31).

b. Importance des éléments non verbaux

Apprendre une langue, c'est maîtriser un ensemble de signaux verbaux et non verbaux, qui intègrent la parole, mais aussi les expressions du visage, les gestes, les intonations, le débit de la voix, etc.

« L'image aide donc les élèves à comprendre les dialogues mais aussi l'histoire car les personnages des documents audiovisuels n'ont pas toujours besoin de parler pour s'exprimer (le non-verbal : expression du visage, regard, gestes...). C'est là qu'entrent également en jeu tous les mouvements de caméra. Or les élèves ont déjà acquis des habitudes devant le petit écran et connaissent les codes de l'image. Il est donc intéressant d'exploiter ce savoir en cours de langue ».

(Meyssonnier, 2005 : 12)

Quand on parle du document audiovisuel en classe de langue en général, il faut garder à l'esprit ce que Compte écrivait déjà il y a quelques années :

« Il a été possible jusqu'à présent d'enseigner les langues sans utiliser l'image animée... et cela pourrait fort bien se poursuivre ainsi. Pourtant, la connaissance que nous avons de ce média permet d'accroître l'efficacité du processus d'enseignement, en ce qui concerne, en particulier, les conventions sociales, les expressions non verbales et les implicites culturels. De plus, la vidéo provoque l'implication affective de l'apprenant, ce qui constitue l'une des forces-moteur de l'apprentissage ».

(Compte, 1993 : 7)

c. Authenticité

En plus de l'effet sur la motivation et l'implication des apprenants, les didacticiens signalent que l'exposition des apprenants à la pratique réelle d'une langue oralement ou par écrit trouve son ampleur dans l'intégration de documents authentiques dans l'enseignement/l'apprentissage. Pour Narcy-Combes, « le texte authentique permet d'observer la langue dans sa pratique réelle, et donne une ouverture sur ce qui est produit dans le même domaine par un autre pays, une autre culture, suscitant curiosité et intérêt » (Narcy-Combes, 2005 : 57).

Documents authentiques, les documents audiovisuels permettent d'exposer les élèves à la réalité sonore de la langue, à la très grande diversité langagière, et à des niveaux de langue différents.

« Dans un contexte exolingue, il s'agit de documents authentiques permettant de se plonger dans un bain linguistique, cette internalisation requiert de l'apprenant d'entrer en contact avec la langue étrangère (on ne peut acquérir une langue sans l'observer), et c'est par l'intermédiaire des supports que ce contact s'établit ».

(Holec, 1990 : 66)

Nous en déduisons que le recours à des documents authentiques dans un cours de langue a une importance majeure : il met l'apprenant devant une situation de contact direct avec une utilisation réelle de la langue ce qui lui permet de songer à ce qu'il expérimenterait en cas de séjour dans un pays francophone. D'après Kawecki :

« Les documents authentiques exposent nos étudiants à une langue vraie, celle de la rue, de la télévision ou des journaux. Ils donnent la possibilité de mieux coller aux réalités du terrain et aux aléas de l'actualité. Ils présentent des individus en interaction langagière dans des contextes, lieux, et avec des interlocuteurs variés, ils sont une source irremplaçable d'informations sur les réalités sociales et culturelles des pays concernés ».

(Kawecki, 2004 : 32)

En fait, les documents authentiques créent un environnement sonore authentique qui plonge les élèves dans un bain linguistique, et les empêche de se polariser uniquement sur un énoncé et sa dimension strictement linguistique.

d. Déclencheur de parole

Nombreux sont les auteurs qui ont montré l'intérêt du choix de la vidéo comme élément déclencheur de la parole. Selon Compte :

« Face à un document vidéo, le système cognitif de l'élève est exposé à d'autres sollicitations que celles que propose l'enseignant. Il rend visuellement explicite une règle grammaticale ou comportementale, montre les réalisations d'un acte de parole dans une variété de contextes, ce qui facilite l'imitation et stimule les simulations et rend évident un comportement socioculturel que l'enseignant ne pourrait introduire que par le biais du discours ».

(Compte, 1993 : 46).

Le document audiovisuel contribue également à entraîner les élèves à la variété des usages et des contextes. Comme le précise Compte, le document audiovisuel amène l'élève « à tenir compte de plusieurs niveaux informatifs » et « à décoder les indices essentiels à l'échange avec rapidité pour ne pas être gêné par la vitesse de communication » (Compte, 1993 : 47). Il s'agit d'un exercice indispensable pour faire travailler les élèves sur la production et la

compréhension orales. De son côté, Metz note que l'image mobile « est un excellent inducteur de comportements verbaux » (Metz, 1970 : 165).

En définitive, une attitude positive chez les élèves pourrait être facilitée par l'exploitation didactique du document audiovisuel en classe de langue : motivation, confiance et prise de parole. Les documents audiovisuels sont un moyen de les motiver dans l'apprentissage de la langue. Bien choisis, ils autorisent la présentation de situations qui intéressent des élèves débutants et deviennent un véritable objet stimulant déclencheur de prise de parole. Il serait donc regrettable de ne pas exploiter des documents audiovisuels au service d'une pédagogie de la production orale.

10.2 LES VARIETES DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS

La majorité des méthodes de langues existantes de nos jours paraissent avec des supports audio et vidéo destinées à l'enseignement des langues qui sont élaborées dans un but didactique. D'autres sont dits authentiques, ils sont destinés au grand public dans le but de divertir, d'informer, de convaincre etc. Ils donnent à voir et à entendre de multiples facettes de la civilisation et de la langue cibles telles qu'elles rendent compte de la réalité du pays concerné. Les didacticiens Cuq et Gruca affirment que les documents authentiques émergent dans une période de transition entre la méthodologie SGAV et la méthodologie communicative. Au cours des années 70, il y avait « la nécessité d'unir étroitement l'enseignement de la langue à celui de la civilisation et de mettre en contact l'élève avec la langue réelle » (Cuq & Gruca, 2005 : 429). Les documents authentiques font partie d'un ensemble de textes présents dans les situations de communication. Ils fournissent une énorme variété de textes et de discours. Pour cette raison, ils sont appelés « documents sociaux ». Cuq et Gruca les classent en :

« Documents de la vie quotidienne (plan d'une ville, horaires de train, etc.) documents administratifs (fiche d'inscription, formulaires, etc.) médiatiques écrits, sonores, télévisés (articles, bulletins météorologiques, etc.) oraux (interviews, chansons, etc.) ou iconographiques (photos, tableaux, etc.) ».

(Cuq & Gruca, 2008 : 432)

De fait, les différents supports de produits multimédia semblent être une banque de données, qui offre un large éventail de thèmes et de types d'émissions considérés potentiellement comme supports authentiques aptes à être exploités pédagogiquement.

Plusieurs genres de documents sont traditionnellement utilisés en classe de langue et constituent une source d'apprentissages linguistiques ou culturels. Nous nous proposons ici d'en citer quelques-uns et de les organiser de sorte que cela suive une logique de simplification de la didactisation.

- Pour informer : le bulletin météo, le journal télévisé, l'interview, le reportage, le documentaire, la recette de cuisine etc.
- Pour convaincre : la publicité, le débat télévisé, le programme de téléachat, etc.
- Pour divertir : l'émission de variétés, la série télévisée, le film, le clip vidéo, le dessin animé, le jeu télévisé, etc.

Ainsi, les enseignants peuvent choisir les documents audiovisuels en fonction du type de texte exploité dans le manuel. Ajoutons à cela les vidéos, de plus en plus en vogue à l'heure que l'on trouve sur YouTube, plateforme de partage libre de contenus vidéo. Il suffit de mettre la thématique ou le nom de l'émission, et nous aurons une multitude de vidéos à choisir.

Le document choisi devra se faire d'une manière rigoureuse. Il doit prendre en considération à la fois le projet pédagogique et différents critères relatifs à l'apprenant tel son âge, ses centres d'intérêt et son niveau. Il est indéniable qu'un document vidéo auquel les apprenants ne peuvent pas s'identifier rendra difficile toute possibilité de réemploi, de débat et d'interaction. L'enseignant devra donc bien mettre en place les objectifs du choix du document dans sa progression et son lien avec les documents précédents et suivants.

Sélectionner les documents authentiques est nécessaire et, pour l'enseignant, le choix de ces documents représente une tâche difficile et considérable. Ducrot insiste sur un ensemble de critères qui doit être pris en compte lorsque l'enseignant décide de choisir le support sur lequel il s'appuie en compréhension orale. Pour ce didacticien, les caractéristiques du document sonore résident dans la bonne qualité du son, dans la présence de bruits en arrière fond, dans la durée de l'enregistrement qui ne doit pas être ni trop courte ni trop longue en fonction du niveau des apprenants et dans le débit. D'autres chercheurs s'accordent à dire que les pauses et les hésitations sont les caractéristiques textuelles les plus importantes. D'où la nécessité de les éclaircir dans les lignes qui vont suivre.

Des critères pour choisir :

- « Le seul critère qui puisse être affirmé sans hésitation est celui de sa durée. Tout plaide en effet pour l'utilisation de séquences brèves n'excédant pas un maximum de trois ou quatre minutes. Toutes les observations réalisées vont dans ce sens et les séances faisant intervenir des documents plus longs ont fait apparaître des difficultés pour la réalisation des tâches prévues »³⁷.
- Si tout document vidéo est a priori didactisable, le choix du genre audiovisuel dépendra d'abord du public auquel il sera confronté. En effet, il est inutile de proposer un débat politique à un public d'adolescents de niveau A1-A2.

³⁷ http://www.italien.ac-aix-marseille.fr/menu_outils_didactiques/io_non_ho_paura_2.pdf

- La prise de parole des élèves est favorisée lorsque la séquence vidéo présentée est polysémique et donne lieu à des interprétations ou hypothèses diverses surtout après le visionnement sans le son ; cette caractéristique peut être propre au document ou créée par le mode de présentation choisi par le professeur (préparation d'un questionnaire).

Une interprétation approfondie du support s'avère par la suite incontournable en guise de cerner en premier lieu les éléments qui s'imposeraient comme obstacle à la compréhension mais aussi ceux qui pourraient aider à atteindre les objectifs socioculturels, pragmatiques, sociolinguistiques et linguistiques ciblés.

10.3 L'EXPLOITATION DES DOCUMENTS AUDIO-VISUELS AU SERVICE DE LA PRODUCTION ORALE

Il faut toujours partir du fait que :

« Le document authentique n'a de sens qu'inséré dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent (niveau, progression, besoin, objectifs) et s'il est exploité dans ses qualités intrinsèques. Il est donc nécessaire de mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception ».

(Cuq, 2003 : 29, cité par Gavris, 2020 : 129)

Utiliser une séquence vidéo en classe de français, c'est mobiliser un ensemble de facultés cognitives dont disposent les apprenants. Nous pouvons en citer les compétences liées à l'imitation, à la critique, au jugement, à l'association, à l'analyse, à la formulation des hypothèses, au résumé, aux reformulations, à l'observation, à la rédaction...etc. Ceci dit, la conviction que les documents vidéos sont potentiellement riches ne suffirait pas pour en constituer de nouveaux auxiliaires. Placer les élèves devant une télévision ne suffit pas à leur faire apprendre la langue, une exploitation pédagogique efficace s'impose. L'exploitation d'un document audiovisuel nécessite un travail de recherche, de lecture et de préparation. 3

Dès que l'enseignant opte pour un document, il doit parcourir cet itinéraire

A ce propos, Freyys indique plusieurs éléments que doit respecter l'enseignant lors de l'analyse préalable qu'il effectue :

« Avant l'exploitation en classe, il est indispensable que l'enseignant ait mené une préparation réfléchie, basée sur le visionnement détaillé de la vidéo, qui conduit à une parfaite connaissance du document. Une analyse de celui-ci non seulement par rapport aux objectifs pédagogiques définis, mais aussi en envisageant la multiplicité des directions d'intérêts que les élèves peuvent y trouver. Un repérage précis non seulement

des divers extraits mais aussi dans le cours de ceux-ci, des moments, des images ou des éléments de la bande son sur lesquels portera le travail de détail ».

(Freyss & al., 1987 : 38)

Une fois que l'enseignant a choisi un support, il est indispensable de concevoir des activités qui permettent aux apprenants d'acquérir plusieurs compétences. Sur ce, il est important de noter les déroulements par lesquels on aborde un document vidéo dans les cours de langue. Certains professeurs proposent dans un premier temps de faire un remue-méninge sur le sujet abordé avant de visionner une séquence dans le but de dresser une liste de termes associés au thème de la séquence (réseau lexical) ou faire formuler des hypothèses sur le contexte (qui, où...), à partir du titre du film ou de l'émission. Dans un second temps, ils exploitent le document audiovisuel en question.

D'autres adoptent une démarche qui consiste à présenter dans un premier temps le document dans sa totalité avec le son, à s'assurer de la compréhension générale de la classe avant d'en présenter certaines séquences successives où l'on s'arrête fréquemment sur l'image. Cela vise à amener les apprenants à mieux comprendre le document en vue d'en tirer le lexique nécessaire.

Une troisième procédure, indiquée par Cooper, le visionnement, sans le son, suivi d'une consigne donnée aux élèves de formuler des hypothèses sur son contenu, hypothèses qui sont ensuite vérifiées par une présentation de l'ensemble du document dans son intégralité (images et son) ; intervient enfin une analyse discursive sur un fragment de la séquence selon les objectifs définis auparavant pour finir avec une appropriation. Cooper évoque l'importance de commencer par l'exploitation de « l'image seule » dans un document audiovisuel : « Notre richesse est dirigée vers la richesse des détails qu'offre l'image. Par exemple le langage gestuel et les expressions du visage sont mis en valeur par l'absence du son ». L'auteur affirme que l'image seule permet aux élèves de :

« Décrire et discuter des images perçues et anticiper le contenu de la bande sonore [...] En conséquence, les élèves sont désaccords entre eux quant au contenu visuel d'une vidéo. Leurs erreurs sont toujours intéressantes de même que leurs perceptions originales d'une séquence vidéo ».

(Cooper, 1995 : 37)

Cette approche a la particularité de faire travailler assez nettement l'expression orale. En émettant les hypothèses et face à une attitude positive du professeur loin de la correction ou le rejet des énoncés, les apprenants s'expriment davantage puisqu'il ne s'agit pas de Vrai ou Faux, le professeur accepte toutes les réponses à condition qu'elles soient justifiées.

Notons que la difficulté principale de compréhension d'un document audiovisuel concerne la bande son. Une écoute orientée par des consignes précises de repérage est un moyen de réussites remarquables. Il est primordial de leur donner une consigne d'écoute. En effet, les élèves sont appelés à être actifs à chaque moment de l'écoute pour comprendre la situation de communication. Ducroit affirme qu'« il est primordial de ne jamais leur faire écouter un document sonore sans leur dire exactement ce qu'ils ont à faire durant cette écoute » (Ducroit, 2005 :25). A son tour, Gruca affirme que « pour faciliter la construction du sens, il est primordial de mettre l'apprenant en situation d'écoute active en lui donnant une tâche précise à accomplir » (Gruca, 2006 : 31).

Pour conclure, les documents audiovisuels peuvent être à la base de nombreuses activités variées et ludiques, permettant d'acquérir les notions indispensables à la communication, telles que les arguments, les structures ou le lexique, puis de les réinvestir en situation (débatte sur le thème du document, composer un jeu de rôles, élaborer une recette à l'oral, etc.).

Pourtant ce support a aussi ces limites, d'où l'importance de mettre en évidence les difficultés liées à son utilisation.

Tout d'abord, les élèves, n'étant habitués bien souvent qu'à la prononciation de leur professeur, sont démunis face à une réelle situation de communication contenant différents accents des différentes régions francophones.

De surcroit, la difficulté à disposer du matériel nécessaire au moment où les enseignants en ont besoin présente le deuxième obstacle. D'ailleurs, l'état d'équipement des salles de langues vivantes dans plusieurs écoles libanaises n'est pas toujours à la hauteur des nécessités de l'enseignement de cette discipline. Il suffit d'écouter les professeurs décrire leurs difficultés pour accéder aux locaux ou au matériel nécessaires : obligés d'obtenir l'accord de leur directeur et ayant à gérer ensuite les déplacements d'élèves avec toutes les incompréhensions et gênes qu'entraîne fatalement une modification de l'emploi du temps ou de la salle utilisée. En outre, l'absence de formation tant sur le plan technique que sur le plan didactique constitue le troisième obstacle. Les enseignants ne sont pas conscients du rôle que peut jouer la vidéo dans un l'apprentissage de la communication orale.

Ajoutons que la recherche d'un document audiovisuel ainsi que la préparation de la séance présentent une charge supplémentaire à leur travail.

De plus, les pratiques intuitives des enseignants, leur difficulté à chercher des supports et à construire une unité didactique en fonction des besoins et des centres d'intérêt des élèves et d'en cerner les contenus d'apprentissage sont autant d'éléments contribuant à ce malaise.

CONCLUSION

Dans ce qui précède, nous nous sommes tout d'abord intéressés au rôle des documents audiovisuels dans l'enseignement d'une langue étrangère. Après avoir expliqué la nécessité d'une introduction de documents authentiques dans un contexte exolingue, il est utile de rappeler que la méthodologie adoptée pendant les apprentissages est un facteur déterminant, d'où l'importance de proposer une formation aux professeurs de français en attendant qu'une réforme de grande envergure puisse prendre corps. Nous rejoignons Laura Abou Haidar quand elle affirme lors du séminaire national de réflexion sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en 2017 :

« Le succès des dispositifs pédagogiques mis en place pour l'enseignement et l'apprentissage de l'oral en classe de français reste conditionné par la valorisation et la reconnaissance institutionnelle à travers les programmes officiels. Les manuels et supports d'enseignement doivent rendre compte de cet impératif les contenus doivent être appropriés avec des objectifs, des activités, une progression qui doivent permettre à tous les apprenants de français au Liban de devenir des locuteurs et interlocuteurs autonomes et non plus seulement des lecteurs et scripteurs. Des procédures d'évaluation formative et sommative devraient dans l'idéal être intégrées dans les programmes car elles constituent la garantie de la reconnaissance institutionnelle et de la valorisation des apprentissages ».

(Abou Haidar, 2017 : 5)

Cette partie avait pour but de faire l'état de la question de l'oral en particulier la production orale dans l'enseignement des langues étrangères, son importance, ses difficultés mais aussi la construction de ses compétences. Nous avons montré que « l'enjeu d'un tel enseignement pour la réussite des élèves est reconnu aujourd'hui à l'unanimité et pourtant enseigner l'oral pose d'insurmontables difficultés » (Dolz & Scheuwly, 1998 : 203).

Nous pouvons tirer aussi de cette première partie à travers laquelle nous avons passé en revue par les différentes théories de l'apprentissage que la tête de l'apprenant n'est jamais vide de connaissances et de conceptions, que l'apprentissage ne se fait pas par empilement de connaissances ni de manière linéaire.

Somme toute, après avoir passé en revue ces différentes approches didactiques récentes en DDL dans l'enseignement / apprentissage de l'oral qui sont toutes «marquées par le souci pratique de communiquer dans la langue apprise » (Chalvin, 2003 :36), ainsi que les stratégies d'enseignement qui leur sont relatives, nous pouvons d'ores et déjà entirer que l'enseignement

de l'oral est un enseignement très délicat qui exige des méthodes d'enseignement actives et collaboratives assez spécifiques et bien particulières

En définitive, ces maints clarifications et éclairages théoriques apportées au sujet des approches didactiques des langues mèneront à des pistes de réflexion pour la formation initiale et continue des professeurs de français et pour l'animation efficiente de leurs séances. Ainsi la partie pratique suivante nous permettra-t-elle de déceler les lacunes courantes des pratiques pédagogiques des enseignants de français que nous allons enquêter en ce qui concerne l'enseignement de l'oral.

PARTIE III

ENQUÊTE ET ANALYSE

DES DONNÉES

CHAPITRE 11

METHODOLOGIE D'ENQUETE ET RECUEIL DES DONNEES

Après avoir défini les cadres théorique et contextuel dans lesquels s'inscrit notre étude, nous présentons, dans ce chapitre, la démarche méthodologique que nous avons suivie dans notre recherche. Ainsi ce chapitre s'articule-t-il autour de cinq sections. La première section portera sur la présentation et la justification de la démarche adoptée. Nous exposerons ensuite le protocole expérimental que nous avons mis en place pour collecter nos données et, par la suite, pour constituer notre corpus de recherche. La troisième section présentera le terrain de notre recherche et la quatrième rappellera les aspects les plus importants de notre problématique et des hypothèses de recherche que nous cherchons à valider. Pour finir, nous présenterons d'une manière synthétique les modalités d'analyse que nous allons appliquer sur ce corpus dans les chapitres suivants.

11.1 UNE RECHERCHE MIXTE APPLIQUEE DANS DES ETABLISSEMENTS PUBLICS AU LIBAN

11.1.1 Pourquoi une méthode de recherche mixte ?

Demaizière et Narcy-Combes (2007) définissent la méthodologie de recherche comme un ensemble de « principes ou de repères reconnus, permettant de construire une action [...] adaptée au contexte spécifique dans lequel elle se met en place ». En tenant compte de plusieurs paramètres, comme la spécificité du terrain de recherche, la particularité du profil des apprenants, notre choix s'est porté sur une recherche-action qui propose d'établir, comme l'affirme Fragnière, « un nouveau rapport entre théorie et pratique » (cité par Defoor, 1998 : 26). Narcy-Combes définit la recherche-action, dans son article qu'il consacre à l'étude des effets de la recherche-action, comme étant « une recherche en interaction sociale, dans la vie réelle, et [...] où il convient d'allier innovation, créativité, scientificité et donc distanciation » (Narcy-Combes, 2001 : 42). Il ajoute que cette recherche est particulièrement « responsabilisante, et serait un changement radical de l'organisation du métier d'enseignant » (Ibid : 46). Il s'agit, donc, de mener un travail qui soit à la fois conceptuel et pratique afin de cerner, d'abord, les problèmes et de trouver, ensuite, les solutions.

Une des premières finalités de notre recherche sur le terrain est de fournir une description aussi objective que possible de l'enseignement de l'oral dans les collèges publics libanais. Il s'agit de procéder à un recueil de données à la fois « pertinentes, objectives et [...] complètes » (Mialaret, 2004 : 18) dans le but de percevoir l'effet des pratiques pédagogiques des

enseignants de français sur l'amélioration des compétences linguistiques de leurs apprenants. Toutefois, nous ne nous contentons pas de décrire la situation que nous étudions, mais, nous cherchons plutôt à l'expliquer, à la comprendre et à l'analyser.

Nous exposerons ci-après les raisons du choix de nos procédures de recherche pour « permettre à quiconque de vérifier l'exactitude des conclusions » auxquelles nous sommes arrivées (Giroux & Tremblay, 2009 : 13). D'après Mialaret, tout doit être explicité et justifié, dans une recherche-action, pour pouvoir « être vérifié, contrôlé, recalculé et refait » (Mialaret, 2004 : 25).

Cefaï précise que « le travail de terrain est un moment nécessaire de la recherche » (Cefaï, 2003 : 380). Ainsi, dans notre étude, nous avons choisi de suivre le modèle de recherche-action élaboré par Giroux et Tremblay : « rédaction de la problématique, choix de la stratégie, construction et utilisation des outils de collecte, analyse et interprétation des données, diffusion de la recherche » (Giroux & Tremblay, 2009 : 20).

Nous avons choisi d'adopter, dans notre recherche-action, une approche méthodologique « mixte » (quantitative et qualitative) qui associe à la fois des éléments de la recherche qualitative et de la recherche quantitative.

L'analyse qualitative se distingue de l'analyse quantitative dans le fait que :

« Elle se présente sous forme de mots plutôt que de chiffres, ce qui permet des descriptions riches et variées en fonction des situations pédagogiques locales observées. Avec les données qualitatives, on peut respecter la dimension temporelle, faire des hypothèses sur les liens de causalité et formuler des explications fécondes ».

(Dargirolle, 2002 : 121)

Cependant, la généralisation des résultats semble impossible vu que l'échantillon est limité. La recherche qualitative dispose de certaines limites puisque les chercheurs peuvent se baser sur un échantillon limité de milieux et de personnes ; contrairement à la recherche quantitative qui nécessite pour l'observation un grand échantillon.

Giroux et Tremblay définissent ces deux approches comme suit : « tandis que l'approche quantitative analyse rapidement des dizaines, des centaines, voire des milliers de cas, l'approche qualitative tente, par l'étude approfondie d'un petit nombre de cas, d'aboutir à des connaissances de portée générale » (Giroux & Tremblay, 2009 : 8). Selon eux, même si la démarche de la première s'avère « *inductive* » et celle de la seconde « *hypothético-déductive* », ces deux types de recherches ont une seule finalité : « rendre compte d'un phénomène » (Ibid : 8).

Par ailleurs, plusieurs auteurs affichent clairement et valorisent la complémentarité entre ces deux approches. Pour eux, « tout processus de recherche nécessite des boucles inductivo-

hypothético-déductives » (Paquay & al., 2006 : 18), parce qu'ils trouvent que « le recours unique à des données quantifiées est insuffisant » (Ibid : 20). Toutefois, ils soulignent que des critères de qualité doivent impérativement exister dans les recherches qualitatives telles : la validité, la fiabilité, la généralisabilité et la transparence. De son côté, Paillé affirme qu'il faut multiplier les recherches mixtes qu'il qualifie d'« hybrides » et « dépasser les voies royales que sont le tout quantitatif ou le tout qualitatif » (Paillé, 2010 : 190).

En effet, les chiffres sont aussi indispensables que les mots à la compréhension du monde qui nous entoure. Cette approche de combinaison contribue à des résultats plus précis et généralisables. Elle sert en outre à approfondir, valider et/ou développer l'analyse. Les investigations quantitatives et qualitatives peuvent « se nourrir et s'informer mutuellement » (Miles & Huberman, 2005 : 558).

D'après Rogiers et De Ketele :

« Une fois qu'on a déterminé ce que l'on veut recueillir comme informations, il est nécessaire d'élaborer une stratégie de recueil d'informations, stratégie qui elle-même va faire appel à des méthodes de recueil d'informations. Les méthodes principales sont au nombre de 4 : la pratique d'interview, l'observation, le recours à des questionnaires, l'étude de documents ».

(Rogiers & De Ketele, 2015 : 11-12)

Ainsi, dans le but de trouver des éléments de réponse à notre problématique et de vérifier nos hypothèses, nous avons eu recours, tout d'abord, à une approche quantitative – enquête par questionnaire – puisqu'elle nous a permis « de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées » (Combessie, 2010 : 33). Ensuite, il nous a paru particulièrement intéressant de mener des recherches qualitatives – entretiens et observations de classe – afin de pouvoir analyser les pratiques des enseignants dans les séances consacrées à l'oral de français et leurs effets sur l'enseignement/apprentissage dans une classe. Ainsi, ce type de recherche devrait nous permettre de confronter les opinions et les représentations des acteurs pédagogiques avec la réalité du terrain dans le but de voir s'il existe ou non un écart entre ces derniers et de percevoir ce qui est souvent implicitement dissimulé dans l'action enseignante.

11.1.2 Déroulement de l'enquête

Dans un premier temps, nous avons cherché à obtenir une autorisation officielle du ministère de l'éducation nationale facilitant notre entrée dans les collèges publics. Ensuite, nous avons rendu visite aux directeurs des écoles sélectionnées afin de s'assurer de l'accueil,

de la mise en contact avec les enseignants et les apprenants.

La recherche que nous avons menée a été faite dans 8 classes de collèges publics libanais (quatre classes d'EB7 et quatre d'EB9) réparties dans des établissements scolaires de deux régions aux contrastes socioculturels particulièrement marqués : la banlieue Sud de Beyrouth, et le Metn francophone. En se basant sur l'étude menée par Monin (1997) dans le premier chapitre et présentant comment les francophones sont répartis au Liban, nous souhaitons savoir si les différences sociolinguistiques régionales entre les écoles publiques de la banlieue Sud de Beyrouth et celles du Metn francophone ont un impact sur l'enseignement/apprentissage de l'oral dans les classes. De plus, nous voulions vérifier si un milieu social francophone pourrait avoir un impact sur les usages et les représentations des langues chez les apprenants et le corps professoral tout en sachant que « la représentation qu'on a de la langue influence profondément son enseignement » (Courty, 2003 : 9).

Quant aux acteurs pédagogiques ciblés, rappelons que notre enquête a porté sur des enseignants de français au cycle complémentaire et sur leurs apprenants des classes de 5^{ème} et 3^{ème} âgés de 12 à 16 ans, fréquentant les écoles publiques complémentaires. Comme évoqué dans notre cadre contextuel, le système éducatif libanais après sa réforme en 1997 a adopté de nouvelles dénominations ainsi qu'une nouvelle répartition, il est composé de l'enseignement préscolaire, de l'éducation de base subdivisée en enseignement primaire et en enseignement moyen (appelé aussi complémentaire) et enfin de l'enseignement secondaire. Les classes choisies sont l'EB7, première année du cycle moyen et l'EB9, dernière année du cycle moyen. Le tableau suivant précise la répartition hebdomadaire et annuelle des périodes de langue française selon le curriculum de langues.

L'éducation de base									
L'enseignement primaire							L'enseignement moyen		
	Premier cycle			Deuxième cycle					
	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	5 ^{ème} année	6 ^{ème} année	7 ^{ème} année	8 ^{ème} année	9 ^{ème} année
Nombre de périodes hebdomadaires	7	7	7	6	6	6	6	6	6
Nombre de périodes annuelles	210	210	210	180	180	180	180	180	180

Tableau 6 : Répartition annuelle et hebdomadaire des périodes de français

Les apprenants des classes choisies (EB7, classe qui se situe au début du cycle complémentaire

et EB9, classe qui représente la fin du cycle) bénéficient donc de 6 cours de français chaque semaine et de 180 cours de français par an. Le choix de ce public était primordial : ce cycle constitue une étape significative dans le parcours de formation : il correspond à la fin de la scolarité obligatoire et à la présentation de l'examen officiel du Brevet. A part l'anglais, les apprenants doivent présenter un examen écrit dans les neuf disciplines enseignées. Les directeurs des établissements scolaires considèrent cette classe comme classe de base parce que les apprenants s'y préparent et s'y forment pour l'examen officiel écrit dont le résultat est d'un grand intérêt pour les directions. Mais cette évaluation sommative réservée seulement à l'écrit (compréhension et expression) pourrait pousser l'enseignant à négliger les activités orales et à « centrer son enseignement sur l'écrit afin de permettre à l'apprenant de réussir aux examens » (Hafez, 2006 : 281). Cela peut entraver le processus de l'enseignement / apprentissage d'une langue, comme l'a mentionné Chéhadé dans sa thèse : « ce qui handicape le plus le français, c'est le système scolaire qui est trop basé sur l'écrit et le manque de périodes d'expression orale qui permettent aux enfants de pratiquer la langue de Molière dans les écoles libanaises » (Chéhadé, 2008 : 339).

Il est utile de rappeler les résultats du test national mené par Beacco dans le cadre de son étude de référence (2016) révèlent qu'en fin d'EB9, quasiment aucun élève de l'école publique (0,4 %) ne maîtrise à la fois la compréhension écrite et orale, ainsi que l'expression écrite et grammaticale.

Le désir de focaliser sur la première et la dernière année de ce cycle est justifié par notre souhait d'identifier, chez ces collégiens, certaines lacunes qui sont parfois cumulables et donc dommageables pour leur examen officiel de Brevet, et de proposer des pistes pour un dispositif permettant de combler ces lacunes.

11.1.3 Deux collègues et deux milieux sociaux francophones

Il est important de présenter les différents participants de cette étude et de décrire le terrain de recherche afin d'en expliciter les différents enjeux contextuels. Nous commencerons par présenter brièvement les établissements scolaires que nous avons choisi comme terrain d'observation et d'analyse pour notre recherche. Nous nous sommes basées sur les Mohafazats, structures administratives équivalentes aux départements en français. Elles existent depuis 2003, elles sont au nombre de 8, et elles sont subdivisées en 25 régions ou Cazas. Chacune de ces Mouhafazats possède un centre administratif, en général l'une des villes les plus importantes de la zone géographique.

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



Figure 12 : Les divisions administratives au Liban

C'est le Mont Liban et la Banlieue sud de Beyrouth qui font l'objet de cette recherche. Notre étude est répartie donc sur 2 régions différentes. Comme évoqué plus haut, nous ne sommes pas contentée d'enquêter les acteurs pédagogiques d'un seul cadre régional, mais nous avons choisi de tenir compte de la réalité composite du terrain afin de pouvoir mesurer les effets du contexte bilingue sur l'enseignement/apprentissage de français au Liban et parce que, comme l'a affirmé Dandeville qui s'est basée sur des statistiques nationales (CRDP) – dans l'un de ses entretiens, « la francophonie scolaire n'est pas répartie de façon homogène sur l'ensemble du territoire libanais » (Dandeville, 2016 : 1).

Deux lieux éloignés et différents ont constitué notre champ d'enquête. Les établissements scolaires choisis pour l'enquête présentent un ensemble de caractéristiques communes. Ils sont tous des collèges publics et mixtes, et ils ont des préoccupations éducatives semblables. Comme tous les établissements publics, ces collèges dispensent leurs enseignements selon les programmes établis par le ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement Supérieur.

Collège public de Sahel Alma

Le premier terrain d'enquête se situe dans la région de Keserwan au Mont Liban, dans un village (Sahel Alma) qui se situe à 2 Km de la ville côtière Jounieh. Cette dernière est une ville côtière du Liban, située à 20 km au nord de Beyrouth. Le petit village en question (nombre d'habitants : 1700) se situe au versant d'une montagne donnant sur la ville. L'école publique est hébergée dans un immeuble de trois étages, le rez-de-chaussée et le premier étage sont consacrés au cycle préscolaire, le deuxième étage aux cycles primaires et complémentaires. Les élèves sont au nombre de 510 et le corps professoral compte 46

professeurs titulaires et vacataires. Ils sont soit diplômés de l'Ecole normale soit détenant au moins d'un bac ou d'une licence d'enseignement.

Collège public de Haret Sakhr

Le deuxième terrain d'enquête, est l'école complémentaire de Haret Sakhr. Cette école publique se situe dans un village « Haret Sakhr » qui se situe également dans la région de Keserwan à 4 Km de Jounieh. L'établissement propose l'enseignement de la petite section au brevet et compte 150 élèves et 22 professeurs titulaires et vacataires.

Collège public de Bourj Barajne

Bourj Al Barajne est un quartier dans la banlieue sud de Beyrouth qui est situé au nord de l'aéroport international Rafic-Hariri. Son collège compte 148 élèves et 26 enseignants vacataires et titulaires

Collège public de Amroussiey

Amroussiey est un quartier populaire situé également dans la banlieue sud de Beyrouth, Aujourd'hui s'y trouve une importante population après un essor urbain pendant les années 1980. Cet établissement contient 533 élèves et 36 professeurs.

11.1.4 Profil et parcours professionnel des enseignantes enquêtées

Notre échantillon est composé de 7 enseignantes de français au cycle complémentaire qui ont accepté volontiers de participer à notre enquête. Le tableau ci-dessous met en relief le côté personnel et professionnel des interviewées : leur statut, leur âge, leurs années d'expérience, les classes enseignées. Nous désignons les interviewées par des lettres.

Enseignantes	Etablissement	Statut du professeur dans l'établissement	Age	Diplôme obtenu	Années d'expérience	Secteur Classe(s) enseignée(s)
A	Collège public de Sahel Alma	Titularisée	36	Licence en journalisme	7 ans	EB9
B	Collège public de Sahel Alma	Titularisée	34	Licence en littérature française	14 ans	EB7
C	Collège public de Haret Sakher	Contractuelle	58	Diplôme d'enseignement de l'école normale	33 ans	EB7
D	Collège public de Haret Sakher	Contractuelle	35	Licence en littérature française	13 ans	EB9
E	Collège public de Bourj Barajne	Titularisée	53	Licence en littérature française	33 ans	EB7, EB8 et EB9
G	Collège public de Amroussiye	Contractuelle	39	Licence en littérature française	14 ans	EB9
H	Collège public de Amroussiye	Contractuelle	38	Licence en littérature française	16 ans	EB7

Tableau 7 : Profil des enseignantes enquêtées

Toutes les enseignantes enquêtées étaient de sexe féminin. Au plan national, le taux de présence des hommes dans le secteur d'enseignement est plus visible dans les lycées notamment pour les matières scientifiques. Concernant l'enseignement du français, le taux de féminisation dans ce secteur fait de l'enseignement de cette langue une spécialité particulièrement féminine. Nous remarquons également que les enseignantes appartiennent à deux catégories d'âge. Nous avons les jeunes au début de leur carrière et celles qui possèdent plusieurs années d'expérience, cela est susceptible de nous procurer des renseignements sur notre sujet de différents points de vue. Nous remarquons que le nombre des enseignants contractuels au statut précaire est assez élevé et révélateur d'une crise à résoudre issue des politiques gouvernementales successives et qui est loin d'être mineure dans l'éducation nationale. Les entretiens effectués donc en langue française avec 8 enseignantes, débutantes et expérimentées, titularisées et contractuelles provenant de milieux différents, nous offrent

une multitude d'informations concernant les séances d'oral et les représentations des langues en présence.

11.1.5 Profil des apprenants enquêtés

Notre échantillon était formé de 253 apprenants issus de ces mêmes établissements aux caractéristiques socio-culturelles spécifiques. Quant à la tranche d'âge des apprenants ayant participé à notre enquête, nous pouvons constater, d'après les informations complétées, qu'elle était comprise entre 12 et 17 ans. La différence au niveau de l'âge des apprenants dans ce cycle indique que certains apprenants de l'école publique ont doublé leur classe. Les résultats montrent que les apprenants enquêtés étaient majoritairement de sexe féminin (55%), le pourcentage de filles étant légèrement supérieur à celui des garçons (45%).

11.2 CORPUS ET OUTILS DE L'ENQUETE

Le choix du corpus est indissociable des objectifs de la recherche et des hypothèses avancées. Le choix de notre corpus a été tributaire des objectifs fixés préalablement dans notre recherche-action.

Il représente l'une des étapes essentielles de notre travail de recherche. Selon Charaudeau et Maingueneau (2002), le corpus représente un ensemble limité de données sur lequel se base l'étude d'un phénomène social, littéraire, linguistique, discursif, empirique, ainsi que le rappellent ces auteurs « dans les sciences humaines et sociales tout particulièrement, corpus désigne les données servant de base à la description et à l'analyse d'un phénomène » (Ibid : 148). En ce sens, la question de la constitution du corpus est déterminante pour la recherche puisqu'il s'agit, à partir « d'un ensemble clos et partiel de données, d'analyser un phénomène plus vaste que cet échantillon. Il s'agit, de même, d'un ensemble construit, il n'est jamais donné à l'avance » (Garric & Léglise, 2005 : 112).

Notre corpus est constitué de réponses aux questionnaires et d'entretiens semi-directifs enregistrés. Afin d'atteindre une certaine représentativité, nous avons veillé à respecter les trois critères de validité¹⁷⁸ des corpus : « la pertinence (du corpus par rapport au sujet choisi), la cohérence (entre les différents textes constitutifs du corpus) et la consistance (taille de corpus et faisabilité de l'étude) » (Guidère, 2003 : 17). Nous tenons à présenter, dans ce qui suit, les données brutes que nous avons pu recueillir sur le terrain. Nous les regroupons en 2 catégories que nous présentons dans le tableau ci-dessous :

Constitution du corpus			
Régions	Ecoles	Questionnaires destinés aux collégiens	Enregistrements audios des entretiens (post séances) avec les enseignants de français des classes de EB7 et de EB9
Kesirwan	Collège public de Sahel Alma	120	Enseignante A Enseignante B
	Collège public de Haret Sakher	30	Enseignante C Enseignante D
Banlieue sud de Beyrouth	Collège public de Bourj Barajne	58	Enseignante E
	Collège public de Amroussiye	45	Enseignante G Enseignante H

Tableau 8 : Constitution du corpus

Il est à noter que les outils de l'enquête ont été modifiés et retravaillés afin de les rendre plus pertinents par rapport aux objectifs de notre recherche-action.

11.2.1 Le questionnaire

Parmi les objectifs de l'enquête par questionnaire est de « mesurer des fréquences, faire des comparaisons, observer des relations entre variables, expliquer les déterminants de conduites, repérer le poids des facteurs sociaux » (Berthier, 1998 : 24).

Le questionnaire n'est point un travail strictement empirique puisqu'il ne reflète en aucun cas une pratique d'une manière exhaustive. Les critiques qu'il suscitait considéraient qu'il impose une expression limitée des individus aux questions posées entravant ainsi les interrogations éventuelles du sujet. En revanche, le questionnaire écrit s'avère au Liban plus convenable aux apprenants qu'un entretien. Dans les classes complémentaires, les apprenants se sentent mieux à l'écrit plutôt qu'à l'oral en raison de leur âge et de leur niveau généralement bas en français. A ce sujet, Juillard précise que :

« 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 ».

(Juillard, 1999 : 102)

Quelles que soient les fuites de l'enquête par questionnaire, son avantage inéluctable est

certainement au niveau des informations recueillies qui sont incontournables à la compréhension du cas en question. Divers types de questions entrent en jeu. Il s'agit des questions à choix multiples où plusieurs réponses seront offertes à l'apprenant qui sera en mesure d'en choisir celle qui reflète le plus son opinion. Ces options proposent enfin une modalité de réponse proposant au sujet d'ajouter librement certains détails (Autres). Par ailleurs, nous avons proposé des questions fermées où les interrogés devaient sélectionner une réponse parmi celles formulées préalablement tout en leur permettant d'en choisir plusieurs. De plus, nous avons opté pour quelques questions ouvertes pour bénéficier de la richesse de la pensée des répondants. Ce type de question clarifie la mesure dans laquelle les répondants sont informés. Selon Boukous, « l'avantage des questions ouvertes est qu'elles donnent l'entière liberté au sujet d'exprimer son point de vue, elles sont notamment appropriées aux questions portant sur l'opinion, l'attitude et la représentation. » (Boukous, 1999 : 18).

Pour que les informations soient classées après recueil, elles devaient être orientées vers un objet précis (l'objet voulu par la recherche) ainsi le questionnaire est composé de 8 questions (Annexe 2) réparties en quatre parties. Chaque partie regroupe des questions relevant du même thème :

1. Profil
2. Votre (vos) langue(s) parlée(s)
3. Vous et le français
4. Dans le cadre de votre classe

Ces thèmes étaient le fruit d'un va-et-vient constant entre nos objectifs, nos questions de recherche, notre cadre théorique et nos hypothèses de recherche. Selon Mucchielli, dans les questionnaires, les informations peuvent porter sur trois types d'objets au moins : « l'identification (âge, sexe, profession...), les comportements déclarés (ce qu'il fait habituellement...) et les opinions déclarées (ce qu'il pense de...) » (Mucchielli, 1996 : 154).

Les destinataires de notre enquête par questionnaire étaient les apprenants. Ce questionnaire avait comme premier objectif d'interroger explicitement les collégiens sur leurs représentations de la langue française. Et puisque l'oral nous intéresse sous ses deux formes : expression et compréhension, nous avons insisté dans nos questions sur son enseignement/apprentissage en classe, voulant savoir quels supports étaient exploités, quelles activités étaient adoptées et comment se déroulait le cours de français dans leur classe.

Étant donné le niveau faible des apprenants, et pour une bonne compréhension du questionnaire par eux, j'ai pris soin d'expliquer chaque question, en ne suggérant aucune réponse, bien évidemment. Ils ont répondu aux questionnaires pendant la classe sans avoir eu au préalable à s'y préparer. Les questionnaires étaient récupérés immédiatement après la

passation.

11.2.2 Les entretiens

Nous savons que l'enquête par entretiens constitue une « technique de recherche à part entière, à la fois sur le plan des résultats et des fondements théoriques » (Blanchet & Gotman, 2007 : 7). Selon ces auteurs, cette méthode de collecte de données constitue l'outil privilégié de « l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés) » (Ibid : 25). Cet outil, contrairement aux questionnaires, ne se limite pas à sonder les opinions et les représentations des répondants, mais cible aussi leurs discours, leurs conceptions, leurs raisonnements.

Pour garder l'authenticité des entretiens, nous avons opté pour des entretiens individuels et semi-dirigés. Rogiers et De Ketele définissent l'entretien semi-dirigé comme étant un processus durant lequel « l'interviewer prévoit, généralement, quelques questions à poser en guise de point de repère » (Rogiers & De Ketele, 2015 : 14). Nous avons préparé nos guides d'entretien (Annexe 3) après la définition de notre problématique et de nos hypothèses pour que nous puissions récolter les données nécessaires à notre étude. Nous avons veillé à ce qu'ils contiennent presque toutes les dimensions-clés des points que nous comptons aborder dans nos entretiens. Rogiers et De Ketele définissent le guide d'entretien comme étant le « premier travail de traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets et de reformulation des questions de recherche (pour soi) en questions d'enquête (pour les interviewés) » (Rogiers & De Ketele, 2015 : 58).

En effet, une enquête par entretiens nous a semblé nécessaire dans notre recherche-action car elle pourrait mettre en valeur à la fois les pratiques et les expériences professionnelles ainsi que les représentations des enseignants enquêtés. Sur ce, les principaux éléments abordés dans le guide tournaient autour des thèmes suivants :

1. Profil général de l'enseignant ;
2. Son lien avec le français ;
3. Ses pratiques de classes ;
4. Ses supports pédagogiques.

Il convient de noter, ici, que nos entretiens ont été enregistrés sur un support audio. La durée de chacun variait entre 20 et 40 minutes. Ces entretiens avaient lieu dans les écoles publiques enquêtées. Quant à la manière de les conduire, Mialaret précise qu'elle est « assez importante pour mettre en confiance la personne rencontrée » (Mialaret, 2009 : 100). Pour cela, nous avons veillé à maintenir une posture de neutralité vis-à-vis des informations collectées. Par

ailleurs, les reformulations et les relances nous ont permis d'aider les interviewées à réorienter leurs discours en cas de dérive.

D'après Cislaru et al. (2017), si nous voulons assurer une certaine accessibilité du corpus de recherche, la transcription sera une opération nécessaire. Ainsi, le travail de transcription représente une partie centrale de notre travail. C'est sur la base de cette transcription en effet que nous serons en mesure d'analyser les discours des enseignants. Le corpus recueilli se compose de 7 entretiens individuels enregistrés et retranscrits (Annexe 4).

Par ailleurs, notre objectif était d'établir le lien entre le discours émis par les enseignants lors des interviews et les pratiques effectives de ces derniers. Cette observation est utile dans le sens où elle nous a permis d'identifier la manifestation des comportements. Nous avons pu alors confronter les observations avec les « dires » des acteurs.

Jouissant d'une ouverture d'esprit, la grande majorité des enseignants que nous avons sollicités ont réagi positivement et acceptaient volontiers de nous ouvrir les portes de leurs classes. En revanche, ils n'ont pas accepté d'être filmés. Nous avons donc eu recours à la grille d'observation pour toutes les séances observées.

11.3 RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET DES HYPOTHESES

La problématique de notre recherche s'est construite en se fondant sur notre expérience personnelle, à la fois en tant qu'enseignante à l'école publique de 1995 à 2013 et formatrice des enseignants au CRDP de 2005 à 2018. Ces différents vécus nous ont permis d'observer certaines difficultés liées à l'enseignement de l'oral en français et nous ont donné des pistes de réflexion relatives à notre étude.

Il est généralement admis que les élèves des écoles publiques libanaises rencontrent des problèmes récurrents et importants dans l'apprentissage de la langue française alors que celle-ci a un statut privilégié et historique au Liban. Beaucoup de difficultés sont observées au niveau de l'oral en dépit du volume horaire consacré à l'apprentissage de cette langue dans le cursus scolaire au Liban, et du contact avec cette langue dès la première année de scolarisation. Par conséquent, nous orientons notre réflexion sur la problématique suivante : compte tenu des contraintes et des spécificités contextuelles, quels seraient les fondements d'une didactique de l'oral, en vue d'optimiser les compétences des collégiens en production orale ? Il est à rappeler que la déclinaison de cette problématique en hypothèses opérationnelles nous permettrait de confirmer ces derniers ou de les infirmer.

- a. L'oral n'a pas toujours fait partie intégrante de l'enseignement des langues au Liban malgré la focalisation des programmes datés de 1997 sur la pratique de l'oral en classe de langue.

- b. Les manuels proposent peu de supports et d'activités de compréhension et de production orales aux enseignants de français.

Notre objectif dans cette analyse de contenu, sera de confronter les informations recueillies avec nos hypothèses de départ, afin d'affirmer ou d'infirmer ces dernières. Cette recherche devrait aussi permettre d'identifier les facteurs permettant de favoriser l'enseignement de la production orale dans les collèges publics libanais dans le but de combler les lacunes des collégiens en production orale. Elle est en mesure d'apporter un appui certain aux équipes de concepteurs dans l'élaboration des séquences sur l'oral dans les nouveaux manuels. Et pour finir, cette étude devrait contribuer à la réflexion permettant d'aboutir, à long terme, à intégrer l'oral dans les examens officiels du Brevet et du Baccalauréat libanais.

11.4 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES

Vu la diversité des outils et démarches d'enquête, il fallait traiter adéquatement les données collectées pour que nous puissions appréhender l'ensemble du corpus et faire des choix quant aux données à analyser de manière fine.

Comme évoqué plus haut, nous avons opté pour « pour une approche quantitative afin de mettre en évidence des phénomènes récurrents analysables en aval de façon qualitative » (Cislaru & al., 2017 : 59). Ceci devrait nous permettre aussi de justifier une analyse à la fois statistique et qualitative de nos données afin de répondre à nos hypothèses de recherche. Nous aurons également recours à une analyse thématique des données, autrement dit, nous procéderons à un recensement systématique des occurrences qui participeront clairement à une classification fonctionnelle des principaux éléments de notre corpus. Nous effectuerons donc un traitement thématique et non pas discursif des données recueillies puisque notre intérêt se porte sur les informations obtenues, les opinions et les points de vue des enquêtés et non pas sur l'analyse de discours.

Vu le nombre infini de variables dépendantes et indépendantes qui déterminent tout acte éducatif, Mialaret déclare que « le chercheur doit [...], à un moment de sa recherche, faire un choix et ne considérer qu'un nombre limité de ces variables » (Mialaret, 2004 : 26). Pour ce faire, un processus de choix nous a été donc indispensable pour pouvoir construire notre plan expérimental. C'est ainsi que nous nous sommes limitée à la manipulation des deux variables (présentées ci-dessous) afin de valider nos hypothèses – qu'elles comportent des données qualitatives ou quantitatives.

Notre analyse se fonde donc sur deux axes : le premier sera consacré aux représentations des collégiens et des enseignants sur la langue française mais aussi sur l'enseignement de l'oral. Le second étudiera les pratiques pédagogiques en classe. Ajoutons que, dans ces deux étapes,

nous croiserons les déclarations des acteurs et leurs pratiques dans la classe.

|

CONCLUSION

Ayant le souci de garantir une certaine « transparence » (Mialaret, 2004) de la démarche que nous avons suivie, nous avons explicité et justifié le choix de notre méthodologie, de nos stratégies, de nos instruments et de nos techniques de recherche pour valider nos hypothèses. Ainsi ce chapitre avait-il un double objectif : d'une part, exposer la manière dont nous avons recueilli nos données empiriques ; d'autre part, expliquer comment nous avons produit, à partir de ces données recueillies, notre corpus de recherche. Après avoir présenté les principes méthodologiques choisis pour notre recherche-action, nous consacrerons le chapitre suivant à l'analyse des données et à l'interprétation des résultats obtenus.

CHAPITRE 12

PRESENTATION, ANALYSE ET DISCUSSIONS DES RESULTATS

Nous avons consacré ce chapitre aux analyses menant aux résultats de notre recherche-action. Nous y présenterons le compte rendu de notre enquête de terrain sur l'enseignement/apprentissage de l'oral au cycle complémentaire que nous avons menée au Liban tant sur le plan quantitatif (analyse statistique) que sur le plan qualitatif (analyse des entretiens). Ainsi, suite à une présentation thématique, nous allons mener une analyse explicative et interprétative des résultats obtenus. L'analyse systématique, thématique et conversationnelle de notre corpus nous permettra de « transformer les données brutes en structures expliquant des relations de causalité entre les variables » (Capriano, 2010 : 7).

Dans ce chapitre, nous allons analyser les résultats statistiques de notre enquête par questionnaire qui a porté sur des collégiens et ceux de notre enquête par entretien qui a visé les enseignants de français des écoles publiques. Cette analyse quantitative et qualitative devrait nous permettre de vérifier les hypothèses que nous avons émises au départ. L'objectif de cette enquête étant avant tout « de mesurer, de quantifier, afin de permettre de généraliser les résultats à partir d'un échantillon de la population concernée » (Capriano, 2010 : 6).

Pour rappel, les enquêtes ont été réalisées en février 2019 dans quatre collèges publics à Keserwan et dans la banlieue de Beyrouth en classe d'EB7 et d'EB9 du cycle 3. Notre échantillon était formé de 253 élèves de langue maternelle arabe, avec un niveau de français qui se situe entre le niveau A1.2 et A1.3 du CECRL. Quant à la tranche d'âge des apprenants ayant participé à notre enquête, elle était comprise entre 12 et 17 ans. Il est utile de noter que les entretiens semi-directifs que nous avons réalisés sur le terrain auprès de 7 enseignantes des écoles publiques étaient assez réalistes et sincères : les enseignantes étaient assez ouvertes, elles partageaient avec nous leurs problèmes et leurs soucis et nous faisaient part des différents problèmes dont ils souffraient et qui les empêchaient d'accompagner leurs élèves dans l'amélioration de leur niveau en français.

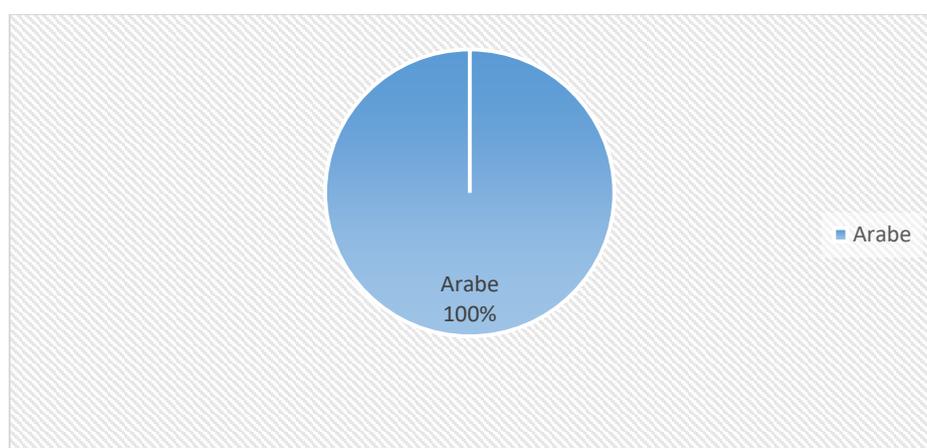
12.1 LES ENSEIGNANTS ET LES APPRENANTS DANS LES ECOLES PUBLIQUES : POUR UNE TYPOLOGIE DE PROFILS

Comme évoqué dans le chapitre précédent, les écoles que nous avons choisies accueillent des apprenants vivant dans deux univers socio-culturels différents. Les régions du Metn de Keserouan, et la région Est de Beyrouth, dont des régions majoritairement pour ne pas dire exclusivement chrétiennes, et leurs habitants sont réputés entretenir une relation particulièrement forte (certains évoqueraient un « objet de désir ») avec le français. Et cette dimension confessionnelle est très présente au Liban, il est impossible de ne pas en tenir

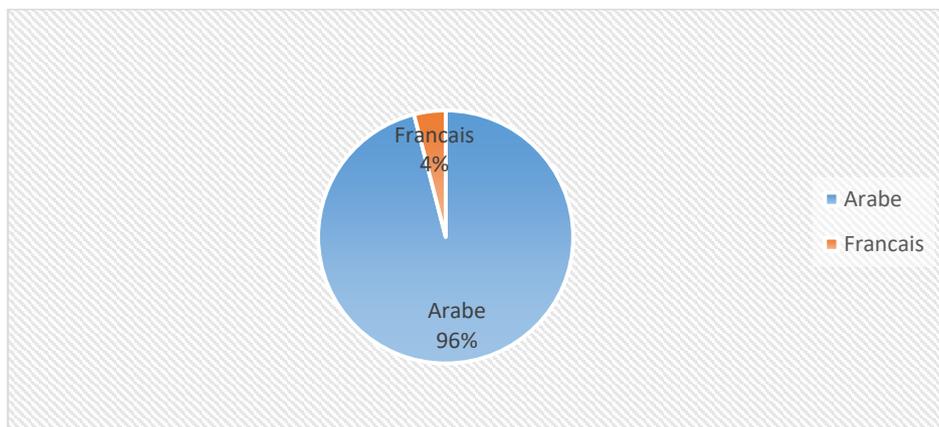
compte. Alors que les habitants de Beyrouth Ouest, ou ceux du Nord Liban ou du Sud, qui sont majoritairement musulmans, sont loin de partager ce « désir » pour le français, bien au contraire, on a souvent l'expression d'une franche appréhension voire hostilité. Nous avons procédé à l'axe horizontal de notre analyse, c'est-à-dire à la comparaison globale des deux groupes d'apprenants, dans l'objectif d'indiquer leurs différences et leurs points communs. Les tendances presque communes, comprennent principalement les mêmes réponses. Comme évoqué dans notre premier chapitre, ces écoles sont fréquentées surtout par les enfants des classes démunies, qui viennent majoritairement de couches sociales défavorisées et d'un niveau d'instruction assez modeste. Nous nous attendions à une hétérogénéité de réponses car nous sommes convaincues que le milieu social, culturel et économique influe sur les pratiques des langues et notamment à l'oral. Cependant, nous avons été surpris par l'homogénéité des réponses. Il semble que tous les apprenants des écoles publiques au Liban partagent les mêmes problèmes et ont les mêmes attentes. Nous sommes consciente qu'il est difficile d'identifier au Liban (espace géographique du pays 10452 km²), des communautés et des régions « arabophones », « francophones » ou « anglophones » puisque comme le dit Bretegnier, « les locuteurs ne sont pas définis en fonction de leur appartenance sociale, mais en fonction de la manière dont ils définissent eux-mêmes leurs réseaux d'appartenances identitaires et sociales, dont ils marquent, en interaction, leur inscription dans tel ou tel groupe » (Bretegnier, 2010 : 17).

12.1.1 Le français : cachet scolaire

Aux questions : « *Quelles sont les langues que vous parlez à la maison ?* » et « *Quelle(s) langue(s) parlez-vous avec les amis ?* », 100% des apprenants enquêtés ont déclaré parler l'arabe dialectal à la maison et 96% parmi eux ont signalé parler l'arabe dialectal avec leurs amis mais 4% uniquement ont indiqué qu'ils parlent un peu le français avec leurs amis.



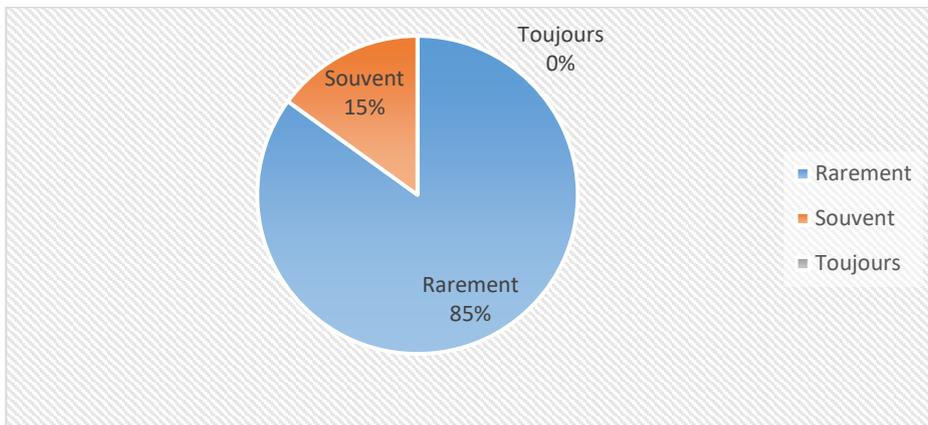
Graphique 1 : « *Quelles sont les langues que vous parlez à la maison ?* »



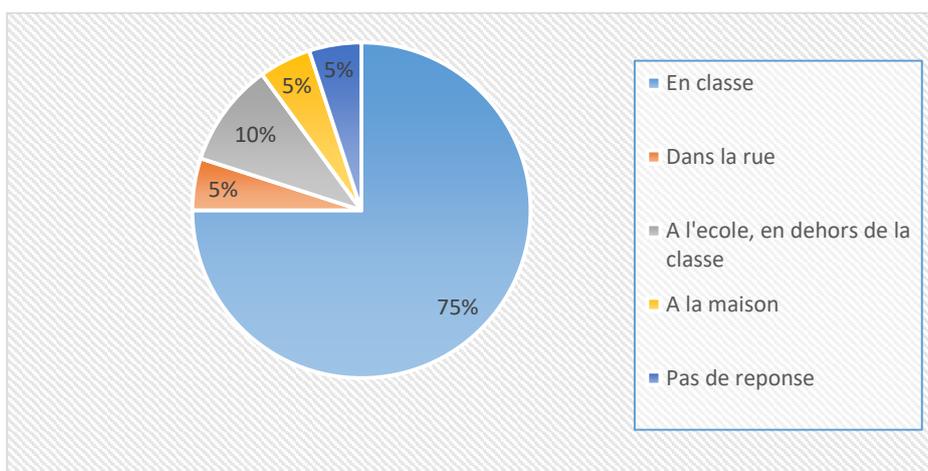
Graphique 2 : « Quelle(s) langue(s) parlez – vous avec les amis ? »

Il est évident que la situation extérieure de la classe de langue c'est-à-dire le contexte socioculturel des apprenants influence les pratiques de classe et participe à la construction de motivation des apprenants. Même si une grande partie de la culture scolaire des apprenants libanais se vit en français, puisqu'il est à la fois au centre des apprentissages et sert de véhicule à d'autres disciplines notamment scientifiques, cette langue reste scolaire et livresque. Il n'est pratiqué que dans les limites de la classe et dans de rares occasions à l'extérieur.

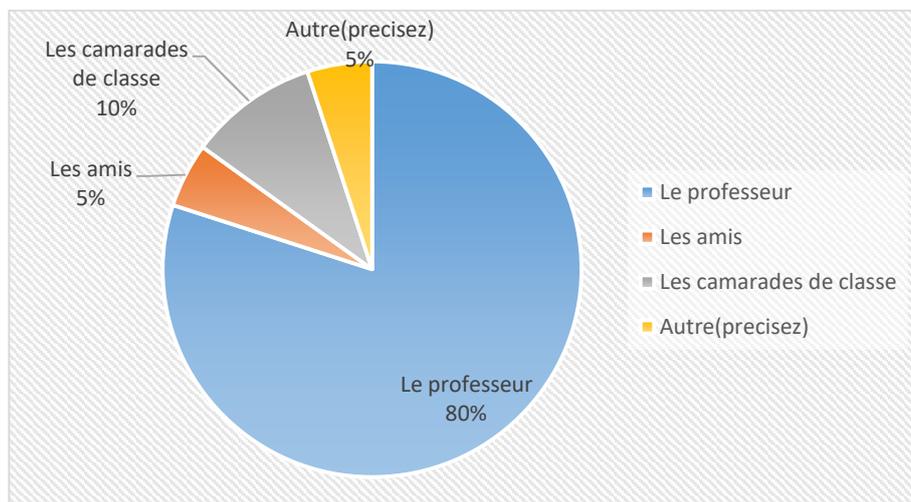
Selon les graphiques ci-dessous, nous pouvons voir la fréquence d'utilisation du français par les élèves. Nous pouvons remarquer à partir du troisième graphique, que 85% des élèves parlent rarement la langue française et nous pouvons conclure à partir du quatrième et du cinquième graphiques que la majorité des élèves parlent le français dans la classe lorsqu'ils sont interrogés par leur professeur ou lorsqu'ils participent au cours, mais comme l'indiquent les graphiques ci-dessus rares sont les élèves qui parlent le français en dehors de la classe, dans la rue et à la maison avec les amis ou les cousins. Il est important de voir le nombre d'élèves qui parlent la langue française non seulement dans la classe, mais aussi dans la société libanaise en général pour savoir s'ils sont en contact avec cette langue en dehors de la classe. Donc, en l'absence d'usages spontanés du français dans son milieu social, l'apprenant, sorti de la classe, abandonne complètement le français jusqu'au moment de faire ses devoirs.



Graphique 3: « Vous parlez le français ? »



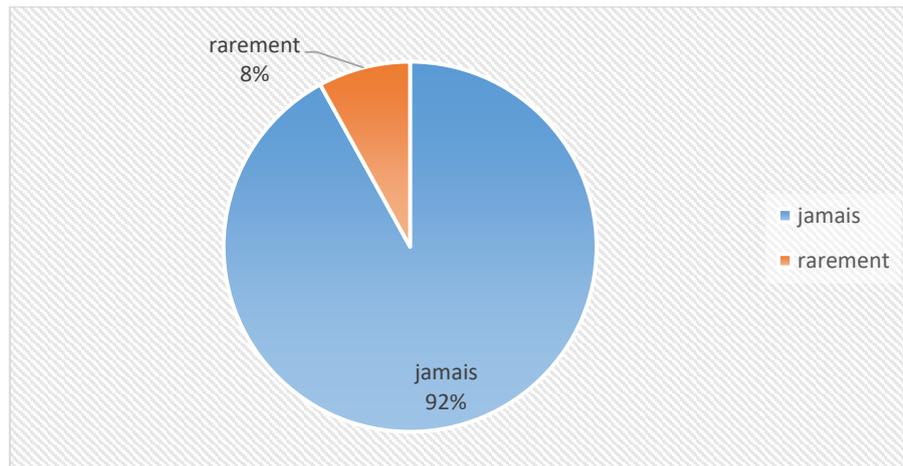
Graphique 4 : « Où vous communiquez en français ? »



Graphique 5 : « Avec qui vous parlez le français ? »

Il va sans dire que l'usage et la présence de français dans les loisirs des apprenants sont rares. Près de 92% des enquêtés indiquent qu'ils ne font jamais d'activités en français. Ils affirment

donc l'utilisation restreinte du français en dehors du contexte scolaire. Par contre, 8% seulement parmi eux signalent qu'ils cherchent rarement des informations en ligne en français.



Graphique 6 : « L'usage et la présence de français dans les loisirs »

Cette absence d'un bain linguistique français dans la vie quotidienne des élèves a été évoquée par les enseignantes interrogées, comme on le voit dans les extraits d'entretiens ci-dessous :

EC : /pas de pratique les élèves de l'école publique vivent dans un entourage arabe ils regardent la télé en arabe les parents ne parlent pas le français donc pour eux cette langue est difficile en plus ils n'écoutent pas le français /seulement à l'école /

EB : /non non ils ne l'utilisent pas hors de la classe non jamais « *akid*³⁸ » s'ils utilisent le français ils seront capables au moins de parler le français il y a des élèves qui ne parlent « *yaani ma shi*³⁹ » ils sont nuls ils ne parlent pas le français pas du tout/ parce qu'il y a ce manque parce qu'ils ne sont pas parce qu'ils ne parlent pas hors de l'école le français parce que parce qu'ils sont pas habitués à parler le français/

ED : /ils vivent dans un entourage arabophone/// et ils disent des phrases en arabe XXX (rire) en français/

EG : /jamais jamais jamais ils utilisent le français dehors tout est en arabe leurs parents ne connaissent que l'arabe ils parlent toujours en arabe avec leurs parents à la maison/ dans la cour avec leurs amis ils regardent des émissions en arabe sur des/ les/ chaînes /eh libanaises/ donc pas de contact avec le français/

EH : /le français je crois seulement que que je donne en classe ce que je leur donne en classe seulement/moi suis la seule personne qui parle le français avec eux /ils n'entendent que ma voix le français/

Il est certain que le manque de pratique langagière sociale en français est le premier obstacle auquel les enseignantes sont confrontées. Elles mettent généralement l'accent sur l'aspect scolaire de leur discipline et sur la réalité des pratiques sociales des apprenants dans leur vie

³⁸ Trad. : *Bien entendu*

³⁹ Trad. : *Rien du tout*

quotidienne. Selon leurs dires, cette langue n'existe pas à l'extérieur de l'école et elle ne peut être apprise que le cadre de l'école. Cela revient à dire que les possibilités de recontextualisation dans les classes dans la réalité extrascolaire dans des situations authentiques sont aussi limitées voire inexistantes.

Puisque nous nous intéressons dans notre recherche aux usages du français, nous avons aussi voulu enquêter sur les usages des enseignants afin de les comparer avec ceux de leurs apprenants. Pour ce faire, nous leur avons posé une série de questions. Nous leur avons demandé si elles utilisent la langue française hors de la classe et si elles pratiquent des activités extra professionnelles en français. À leur façon, les enseignantes témoignent :

EG : /avec personne à part bonjour merci et en classe personne parfois avec le fils de de ma sœur il apprend le français chez les saints cœurs/et on a la maison mon mari en arabe / non non un peu je n'ai pas le temps d'assister à des films c'est ça un peu des séries en arabe/

EH : /non des films en égyptien des séries turques doublées en arabe/

EC : /je parlais un peu avec mes mes enfants seulement/

EA : /avec mes parents et avec mes enfants je ne parle que l'arabe et même avec les amis qui sont trop proches et on parle l'arabe/non je regarde que des films doublés en arabe surtout sur « *Netflix* » et même les dvd que j'achète pour mes enfants c'est en anglais/oui (rire) et même les cd dans mon voiture en arabe/

EB : /je parle avec mes enfants ///oui/// pas tout le temps « *bas enou* »⁴⁰oui je parle un peu un peu avec les enfants à la maison / non non non ///non/// je parle le français avec personne jamais/pas tellement XXX pas la télévision/parfois des chansons en arabe des chansons/

EE : /parfois avec mes enfants parce qu'ils préfèrent maintenant l'anglais ils sont dans l'univers à l'université c'est à dire il préfère parler en anglais voir des des films en anglais alors français c'est à moi seul et surtout il n'y a pas beaucoup de gens qui parlent le français/moi mon mari c'est « *english educated* » alors il n'entend que l'anglais et l'arabe et les enfants c'est l'anglais aujourd'hui même ils ils ont appris le français à à l'école oui mais à l'université c'est l'anglais/

ED : /ah non pas toujours parce que parce que mes sœurs habitent en Amérique je suis obligée de parler en anglais/non on sort de la classe et c'est fini même avec nos collègues qui enseignent le français à l'école on parle en arabe et à la maison aussi/ moi je parlais avec mes enfants lorsqu'ils étaient petits mais maintenant /ils n'acceptent pas ils me disent parle en arabe le français est pour les filles/

EH : /non personne on parle arabe on sort de la classe on parle l'arabe/si avec la formatrice durant les stages et c'est en arabe et en français les mots comme grammaire étude de texte en français/ on dit dans la société on est classe si on parle français/

⁴⁰ Trad. : *Mais aussi*

Nous déduisons que la majorité des professeures enquêtées n'ont pas d'activités en français et ne parlent pas cette langue hors de la classe. Nous retenons aussi que parler en français dans la société d'EH et ED est jugé péjorativement ce qui est loin d'encourager la personne à pratiquer cette langue. De plus, le fait de taxer la langue de « classe » ou d'« efféminé » dans leur entourage souligne leur point de vue critique.

Il est important de noter que le contexte familial influe sur l'intérêt que les élèves vont porter à l'apprentissage d'une langue étrangère. Suite à l'analyse des réponses des apprenants et des enseignantes, il semble que la langue française soit très peu utilisée par les élèves libanais et les enseignantes en famille et avec les amis et les relations. L'apprentissage de la langue française n'implique pas forcément le recours à cette langue dans la vie de tous les jours. La langue de communication familiale reste incontestablement l'arabe dans sa forme dialectale. L'écart entre la place qu'occupe le français en classe et celle qu'il occupe dans la vie hors scolaire chez les apprenants et les enseignantes est important : le français n'est pas pratiqué à la maison, c'est l'école qui constitue le lieu privilégié pour sa pratique. Donc, cette langue possède un cachet pédagogique, scolaire, puisque pour les personnes enquêtées, c'est avant tout la langue de la classe.

12.1.2 Apprenants démunis ou apprenants passifs

L'observation des situations plurilingues dans le monde nous présente des raisons qui justifient les inégalités entre les langues. Les langues sont d'abord inégales du point de vue statistique : il y en a certaines qui sont fréquemment parlées alors que d'autres ne le sont que rarement. Ajoutons qu'elles manquent d'égalité sur le plan social : certaines sont dominantes par la place qu'elles occupent de par leur fonction officielle, littéraire, culturelle...etc. et d'autres demeurent dominées. Elles sont enfin inégales du point de vue des représentations dont elles sont l'objet. Certaines sont considérées comme prestigieuses, d'autres non ; certaines sont revendiquées par leurs locuteurs comme langues identitaires, d'autres sont abandonnées par ces mêmes locuteurs qui ne les transmettent plus et préfèrent voir leurs enfants en acquérir une autre. Les représentations que se font les élèves de leurs pratiques linguistiques et de la place qu'occupent les langues dans leur environnement influent sur leur perception de la francophonie et sur la définition même de leur identité francophone. Afin de mieux connaître le rapport qu'entretiennent les élèves des écoles publiques libanaises avec la langue française, deux questions leur ont été posées de la manière suivante : « *Quels sont les 3 mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez à la France ?* » et « *Quels sont les 3 mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez à la langue française ?* »

L'espace géographique de la France se limite pour eux à Paris. Le nom de cette ville revient quasiment dans toutes les réponses obtenues. Deux élèves de l'école publique de Sahel Alma évoquent un aspect social de la langue française en utilisant des mots forts comme « c'est une langue de classe », « c'est une langue de luxe ». Ils trouvent que le français est une langue de prestige dans la société libanaise, ce qui indique qu'ils ont des représentations stéréotypées de la langue française, héritées depuis longtemps, des peuples d'Égypte, du Liban ou de Syrie, où le français n'était appris que par les élites de la société.

Il est à remarquer que pour toutes les personnes enquêtées, la langue française, son enseignement-apprentissage ainsi que sa pratique réfère également au professeur de français. Les réponses des apprenants, nous révèlent comme nous l'avions supposé au départ, que la langue française est liée aux habitudes scolaires.

Pour 45% des élèves enquêtés, la langue française est la grammaire, ce qui prouve que la fonctionnalité de la langue française en tant qu'outil de communication est écartée au profit d'un enseignement systématique d'un contenu grammatical, qui favorise l'apparition d'un bilinguisme caractérisé par un déséquilibre dans la maîtrise des compétences langagières. L'enseignement scolaire de la langue française est sans doute à la base de l'apparition d'un tel déséquilibre chez les bilingues libanais.

98% des réponses relatives à cette langue font référence à l'adjectif « difficile ». Dans l'ensemble, les résultats obtenus vont dans le sens de notre hypothèse. En effet, ces collégiens arabophones considèrent la langue française difficile. Toutefois, nous remarquons aussi qu'une trentaine d'élèves qui n'ont pas pu s'exprimer en français, ont écrit en arabe « saabé » (difficile).

Castellotti et Moore insistent sur l'importance de ces représentations dans la vie sociale et dans les interactions entre les groupes sociaux, et sur leur portée dans le domaine de l'enseignement des langues, elles précisent que :

« Les recherches, notamment en milieu scolaire, lient depuis longtemps les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage. [...] C'est justement à la fois parce que les représentations et les images des langues jouent un caractère central dans les processus d'apprentissages linguistiques, et parce que ces représentations sont malléables, qu'elles intéressent les politiques linguistiques éducatives ».

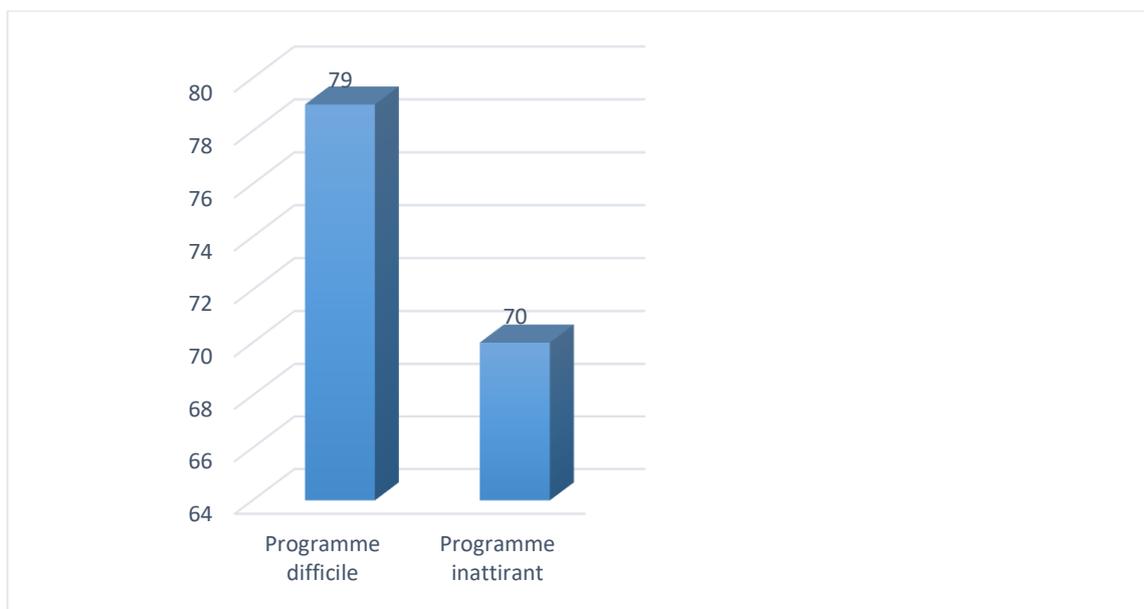
(Castellotti & Moore, 2002 : 7)

Les travaux de Matthey (1997), Zarate (1997) et Muller (1998) portant sur les représentations des langues et de leur apprentissage, mettent en avant le rôle primordial des images que constituent les apprenants de ces langues, de leurs locuteurs et des pays où elles sont parlées.

Ces images énormément sujettes à des stéréotypes, détiennent une capacité de valorisation ou d'entrave de l'apprentissage en soi. Muller (1998) et Perrefort (1997) distinguent une relation entre l'image que constitue un apprenant d'un pays et les jugements qu'il se donne de son apprentissage de la langue du pays en question. « Ainsi, une image négative de l'Allemagne correspondrait à la vision d'un apprentissage difficile et insatisfaisant de l'Allemand » (Muller, 1998 : 87). Candelier et Hermann-Brennecke (1993) montrent pour leur part que « le contact scolaire avec la langue étudiée, influence de manière généralement positive les représentations attachées à ces langues et à leurs locuteurs-cible ».

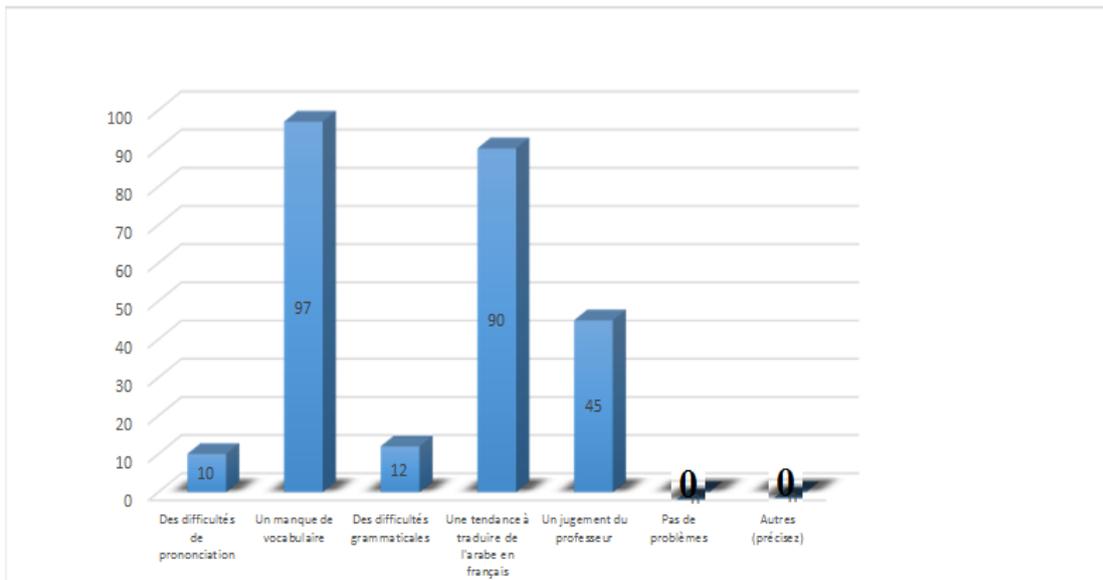
Les représentations que se font les apprenants d'une langue et de ses pratiques linguistiques sont donc d'une importance cruciale car elles sont des éléments qui rentrent dans la construction de l'action didactique en classe de langue. Ainsi, elles pourraient avoir un rôle non négligeable dans l'échec, affecter les processus de discours et de dévalorisation, ou même faciliter la voie de réussite. Il semble donc impératif de prendre en compte cette dimension dans la formation proposée aux enseignants de langues et d'inciter ces derniers à analyser les représentations qui existent chez les apprenants afin de les faire évoluer parce qu'elles pourraient très souvent entraver le processus d'enseignement-apprentissage.

D'ailleurs, les apprenants enquêtés ont signalé carrément leurs difficultés par rapport à leur programme de français en répondant à la question directe « *Comment vous trouvez votre programme de français ?* ». D'après le graphique ci-dessous, nous avons pu en déduire que la majorité des apprenants enquêtés (79%) trouvent le programme de français difficile et un nombre assez important d'apprenants (70%) déclare que ce programme est ennuyeux.



Graphique 7 : Comment vous trouvez votre programme de français ?

Cependant, le rôle de la motivation pour l'apprentissage de la langue française est d'une importance capitale dans l'apprentissage d'une langue étrangère imposée par l'école. Sinon, les apprenants éprouveront des difficultés incalculables et seront voués à des inévitables échecs : « si le professeur et/ou les manuels en L2 sont incompris ou incompréhensibles, alors le savoir ne peut être transmis. Et c'est bien souvent de ces ratés de la communication que découleront démotivation, découragement et échecs scolaires » (Demarty-Warzée, 2011 : 29). Le graphique suivant résume bien la nature des difficultés exprimées par les apprenants lors de la prise de parole pendant les cours.



Graphique 8 : « Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la prise de parole pendant le cours »

Cette première catégorie d'apprenants (90%) représente ceux qui ont beaucoup de choses à dire et qui n'ont pas les outils pour s'exprimer. Dans ce cas de figure, l'apprenant est conscient de ses difficultés. Il ressent l'écart entre ses facultés d'expression dans sa langue première et celles dans la langue étrangère. Une deuxième catégorie, 45% des répondants, a signalé sa peur du jugement de son professeur. Ces apprenants se soucient de leur image et sous-estiment leur potentiel. Pour eux, l'oral est plus menaçant que l'écrit parce que le jugement du professeur est immédiat : pour cela ils n'osent pas prendre de risques. Les apprenants ont réussi à identifier la nature des difficultés rencontrées pendant leurs cours de français et celles fréquentes lors de leur expression à l'oral. Il est évident que pour la majorité parmi eux, l'expression à l'oral est une difficulté en soi : presque tous les apprenants ont évoqué leur manque de vocabulaire (97%) ainsi que la tendance à traduire de l'arabe en français (90%). En classe de langues, nombreux sont les élèves paralysés par la peur de s'exprimer, de faire des erreurs, de mal dire, d'où vient leur appréhension. Il revient donc à l'enseignant de rassurer et de motiver ce public de jeunes à l'apprentissage du français.

En répondant à ma demande d'établir un profil général de leurs apprenants dans les cours de français, les enseignantes évoquent les difficultés de leurs élèves, elles les considèrent « passifs » et « faibles » en français :

ED : /il y a plusieurs éléments en classe des autres ils ils veulent travailler ils ont mais ils ont beaucoup de difficultés en brevet tu vois ils ont un examen officiel je peux pas arrêter le cours pour être je joue le rôle de dictionnaire en classe ça me gêne beaucoup « *yaani*⁴¹ » le cours oui je je joue le rôle de dictionnaire et parfois hier nous étions en train de faire une production nous c'est la semaine passée écrite oui ils me demandent des mots des mots mais ils ne peuvent pas utiliser ces mots dans une phrase/à mon avis oui je dis ils sont très faibles à l'oral je sens ils sont très faibles /je corrige mais l'élève ne sait pas répondre à l'oral/parce que tu vois ils ont peur de répondre parce que tu étais la mais pas ils répondent en arabe /j'essaie de les aider /mais je vois que c'est pas suffisant /mais je suis pas satisfaite /ils n'ont aucun savoir en français ils ne comprennent pas / ils n'étudient jamais les règles de grammaire j'explique/j'écris tout tout au tableau/ mes élèves ne savent en plus ils ne comprennent pas / mais ils n'ont pas la possibilité de former une phrase comme il faut//les élèves qui sont bloqués toujours ils me disent moi je je je reconnais pas le le français je sais pas parler en français je suis pas capable de s'exprimer en français/ ils sont toujours perturbés je sais pas ils veulent quitter ils veulent descendre ils vont passer aux toilettes il veut /je vois qu'ils sont pas intéressés à tout/

EA : /oui je peux dire que les élèves n'aiment pas le français mais quand ils arrivent en classe et ils sont pas bien chargés alors en français du à la maison du aux émissions qu'on regarde à la télé ils sont pas intéressés en français ils aiment l'anglais par exemple mais ils ne savent pas parler puisque les chansons les qu'ils écoutent c'est en arabe /mon problème avec les élèves c'est qu'ils ne savent rien/j'explique je donne les informations mais ils ne répondent pas et ils n'étudient pas /les élèves ils ne savent pas s'exprimer oralement ils savent pas parler le français et des élèves sont faibles/

EB : /mes élèves ont tendance n'ont pas tendance de parler le français ils parlent l'arabe « *ya3ni ana*⁴² » je les incite à parler le français « *bas* » la plupart des fois je parle l'arabe ils ont tendance de parler l'arabe ils sont faibles en français /oui oui surtout dans l'enseignement de français/ils n'ont pas tendance de parler le français ils sont faibles vraiment faibles parce que parfois « *ya3ni* » la moindre des choses ils sont pas capables de rédiger ils sont pas capables parfois ils mettent « *heik*⁴³ » entre parenthèses des mots en arabe XXX ils sont faibles ok ils sont faibles la majorité est faible/

EE : /avec pardon avec de tels élèves « *ana ktir bhebon w ktir hayda bas*⁴⁴ » tu vois ces élèves ne savent rien le français ne l'intéresse pas « *yaani*⁴⁵ » ils ils sont faibles / ils n'ont pas la capacité de comprendre un message oral d'accord/ très faibles très faibles s'ils ont un niveau très débutant comment faire la grammaire c'est un peu mieux ils conjuguent ok mais parler non moi je parle avec eux mais

⁴¹ Trad. : *Ça veut dire*

⁴² Trad. : *C'est-à-dire moi*

⁴³ Trad. : *Comme ça*

⁴⁴ Trad. : *Moi je les aime beaucoup mais c'est trop*

⁴⁵ Trad. : *C'est-à-dire*

ils sont passifs ils me regardent//les élèves me regardent et écoutent mes explications c'est tout ils font rien/très faibles/ils me regardent quand j'explique mais ne font rien/les élèves ne savent pas répondre ces élèves arrivent en eb7 / ils refont leur classe une fois ou deux fois/

EG : / je veux vous dire qu'il y a pas de bons niveaux « *yaani* » ils sont des nuls c'est ça/des faibles la faiblesse parfois l'oral ou à l'écrit/// les deux parfois ils sont faibles/

EH : /ils ne comprennent pas les élèves ils sont très faibles/ en français les élèves participent avec moi en français mais je parle le français « *shou yaani*⁴⁶ » en arabe ils ne comprennent pas il faut les traduire toujours il faut traduire en arabe/

Les enseignantes enquêtées considèrent leurs apprenants comme étant des êtres passifs qui ne réagissent pas. Nous pouvons déduire aussi des extraits retenus que le processus d'enseignement/apprentissage des enseignantes enquêtées appartient surtout au modèle transmissif et se plie inopportunément au schéma traditionnel de la communication : émission//réception où l'enseignant est toujours « celui qui sait » alors que les apprenants sont « ceux qui ne savent pas » (récepteurs passifs). Les apprenants sont considérés par ces enseignantes comme de « simples réceptacles » (Robinault, 2007). Cela reflète et traduit le souci de ces enseignants de former des « *têtes bien pleines* » au détriment des « *têtes bien faites* ». Or, Vygotsky a pu démontrer que « L'interaction sociale joue un rôle clef dans le progrès cognitif » (Oddou, 2011 : 47). D'autant plus que l'apprentissage est, actuellement, vu et considéré comme l'acquisition de savoirs moyennant les échanges entre l'enseignant et ses apprenants ou entre apprenants. Ces derniers « n'apprennent pas seulement grâce à la transmission de connaissances par l'enseignant mais aussi grâce aux interactions » (Laafou, 2015 : 4) ; ils sont censés eux-mêmes construire leurs propres connaissances et porter des regards rétrospectifs et prospectifs sur leur propre apprentissage. Or ces extraits montrent qu'on est très loin d'un tel schéma.

Les enseignantes expliquent pourquoi d'après elles les apprenants des écoles publiques sont faibles. EG affirme que l'enseignement de langues dans les écoles publiques devrait débiter plus tôt dans la scolarité, à partir du cycle primaire De plus, elle justifie sa position par le fait que le milieu familial démuné ne procure pas à l'apprenant toutes les nécessités. Elle déclare que les apprenants sont privés de sorties, de jouets, de jeux et ce mode de vie rend les apprenants moins curieux et se répercute sur leur apprentissage.

EG : /une faiblesse fantastique « *yaani* » on peut pas dire on ne peut pas dire que cela c'était arrivé à partir de cette classe/ il faut commencer dès le début à partir de la classe de eb1 eb2 eb3/à parler oralement ils proviennent d'un milieu pauvre tous bien sûr/ils n'ont pas d'ordinateurs chez eux / : ils n'ont pas n'ont pas je crois que non/nous on doit parler en français avec eux dès la petite classe/

⁴⁶ Trad. : *Qu'est-ce que ça veut dire*

EA, à son tour, dresse un bilan du niveau social et éducatif de ses élèves, et affirme que leur niveau social influe sur leur apprentissage :

EA : /les parents ne sont pas éduqués ni langue ni diplôme personne aide les enfants/ eux ils ne parlent pas et n'oubliez pas que ça revient à leurs parents lors leurs parents ils ne savent pas le français avec qui ils veulent parler à la maison par exemple à la maison je fais un groupe sur « *WhatsApp* » avec mes élèves et quand ils parlent en arabe ou bien langage de l'internet/

Il va sans dire que les apprenants des écoles publiques proviennent d'un milieu familial arabophone et modeste mais on peut aussi considérer que l'école a le devoir de développer l'envie et le goût d'apprendre de la langue étrangère tout en favorisant l'expression orale, essentielle et nécessaire à la communication dans la classe. Il est important donc de chercher des supports authentiques et des activités motivantes, des situations réelles qui mobilisent la participation de chacun dans la classe et qui stimulent l'échange entre les élèves. Le rôle de l'enseignant consiste à susciter la communication et à la dynamiser en proposant des activités qui donnent lieu à la mise en place des compétences de l'apprenant, de ses savoirs antérieurs qui lui permettront d'intégrer progressivement les nouvelles connaissances. Il est nécessaire ainsi de le valoriser en tant que locuteur et de lui fournir les occasions et les moyens de prendre la parole fréquemment pendant les cours. Or il nous semble que les représentations négatives mises en lumière à travers ces extraits ne vont pas dans le sens d'une telle valorisation.

Après avoir fourni des éléments d'information sur les représentations des apprenants sur la langue française, ainsi que sur leurs usages, et après avoir croisé ces éléments avec les représentations qu'ont les enseignantes des élèves eux-mêmes et des difficultés que ces derniers rencontrent en langue française, nous allons procéder à une analyse des parcours de leurs enseignantes.

12.1.3 Tel parcours, telle compétence, quel enseignement ?

Pour rappel, notre échantillon est composé de 7 enseignantes de français au cycle complémentaire qui ont accepté volontiers de participer à notre enquête.

Vu l'importance des formations scolaires et universitaires des enseignants dans l'enseignement/apprentissage de toute langue étrangère ou seconde, nous avons trouvé opportun d'interroger en premier temps les enseignantes sur leur parcours. La question qui leur a été adressée est la suivante : « *Où et quand avez-vous appris le français ?* » La totalité des enquêtées déclarent qu'elles ont appris le français à l'école et leurs professeurs étaient libanais francophones.

Interrogées sur le contenu de leur cursus universitaire qui est censé les amener à leur métier d'enseignant, la majorité des enseignantes enquêtées (soit 99%) affirment qu'elles ont suivi des études universitaires (Licence, Master, Diplôme de l'école normale) en Lettres ou en

Sciences de l'éducation. Cependant, une enseignante n'était pas spécialisée dans la discipline qu'elle enseigne (journalisme). Les enseignantes enquêtées qui ont suivi des études en Lettres ou en Sciences de l'éducation confirment, dans leur majorité, que l'université dispense généralement un savoir traditionnel, magistral et théorique. Face aux matières de leur spécialité que sont la littérature, la civilisation, la linguistique, la grammaire et la traduction ou la didactique, la place de la pratique est très minime. À leur façon, les enseignantes témoignent :

ED : / j'ai étudié d'abord dans une école privée / j'ai un bon niveau en français et je travaille sur ma langue / je précise que notre diplôme ne nous prépare pas à être enseignants de français / à l'université on apprend la littérature comment analyser des œuvres mais on nous apprend pas comment enseigner le français / ou comment faire apprendre à parler cette langue / comment gérer la classe et les difficultés des apprenants on a perdu le temps à tout découvrir dans les premières années de mes expériences d'enseignant /

EG : / rien à voir entre ce que j'ai appris et je travaille en classe / c'est sur les cours à l'université ne nous proposent pas de solutions pour remédier aux problèmes qu'on rencontre tous les jours avec les élèves / il n'y a pas de formation à l'université qui prépare à être professeur /

EE : / que des cours à la magistrale rien à utiliser en classe / les 2 fac de pédagogie et fac des lettres /

EH : / là-bas des œuvres des analyses des œuvres des auteurs de la dissertation rien à voir avec l'enseignement à l'école /

Pour ces enseignantes, la formation universitaire est donc de nature théorique. Elle est centrée sur les contenus à transmettre que sur les modes de préparation de l'enseignant à ses tâches réelles : gérer les problèmes quotidiens dans la classe (démotivation envers la langue étrangère, peur de parler), apprendre à rédiger des productions écrites, enseigner la production orale, remédier aux erreurs systématiques.

Selon les enquêtées, toutes ces notions devraient être prises en considération lors d'une formation initiale, parce qu' :

« Être formé en tant qu'enseignant ne signifie pas simplement acquérir des connaissances ou maîtriser des techniques, mais aussi opérer une transformation personnelle, développer des comportements et des attitudes, prendre conscience des problématiques du métier pour le choisir en connaissance de la cause ».

(Castellotti & De Carlo, 1995 : 106)

À l'université ou à l'Ecole Normale, l'objectif est de cumuler des connaissances générales qui seront en partie inutilisables dans l'avenir en raison de leur inadaptation aux exigences du métier. En réalité, les enseignants libanais sortant de l'université sont loin d'être préparés à affronter la réalité du terrain. La majorité d'entre eux a été confrontée à la réalité de la classe

sans aucun accompagnement et sans aucun entraînement. N'ayant pas suivi de stages ou de formations à la didactique pendant ou bien à la fin de leurs études universitaires, ces enseignants ont appris leur métier sur le tas, et très souvent en s'appuyant d'une manière inconsciente ou consciente sur des modèles de leur propre expérience personnelle en tant qu'anciens apprenants.

Nous avons demandé aux enseignantes de français enquêtées d'évaluer leur niveau en langue française. Aux questions : « *Quelles sont les situations où vous vous sentez le plus à l'aise lorsque vous parlez en français ? Et celles où vous vous sentez le moins à l'aise lorsque vous parlez en français ?* »

Nous notons qu'il y a eu des différences notables dans les réponses des enseignantes. En ce qui concerne la maîtrise du français, la majorité des enseignants enquêtés déclaraient maîtriser le français. Il est utile de préciser que toutes les enseignantes enquêtées estimaient que leur niveau est « meilleur » à l'écrit.

EC : /je maîtrise « *yaani* » /

EC : /l'écrit c'est mieux / il n'y a pas de pratique/

EA : /bien sûr /à l'écrit c'est mieux /oui oui/ oui à l'école on nous a appris d'écrire lecture et expression écrite et grammaire on est mieux à l'écrit /

EB : /ça va je parle je maîtrise ma langue je maîtrise /non « *ana*⁴⁷ » je crois que j'écris beaucoup plus qu'à l'écrit mieux qu'à l'oral parce que tu as le temps de réfléchir/

EH : /j'écris mieux plutôt mieux/

ED :/à l'écrit plus qu'à l'oral /j'aime écrire oui mais je maîtrise je comprends/je joue le rôle du dictionnaire/ parce qu'on parle pas beaucoup avec les autres on pratique pas/

EE : /à l'écrit top moi j'aime l'oral mais l'écrit c'est plus facile tu peux réfléchir corriger à l'oral c'est difficile et nous on parle pas beaucoup on écrit plus/ « *halaa*⁴⁸ » peut-être c'est l'écrit plutôt c'est l'écrit /pour l'écrit plus à l'aise/

D'après leurs dires, elles sont donc plus compétentes à l'écrit qu'à l'oral. Or, Hagège indique qu'« être vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance » (Hagège, 2005 : 218). D'après lui, le bilinguisme doit s'assimiler à une égale connaissance et à une égale rapidité dans l'usage des structures et des constructions qui caractérisent les différentes aptitudes / compétences.

Ainsi, nous pouvons en déduire l'utilité, pour les enseignants de français au cycle complémentaire au Liban, d'une égale maîtrise entre les deux compétences.

⁴⁷ Trad. : *Moi*

⁴⁸ Trad. : *Maintenant*

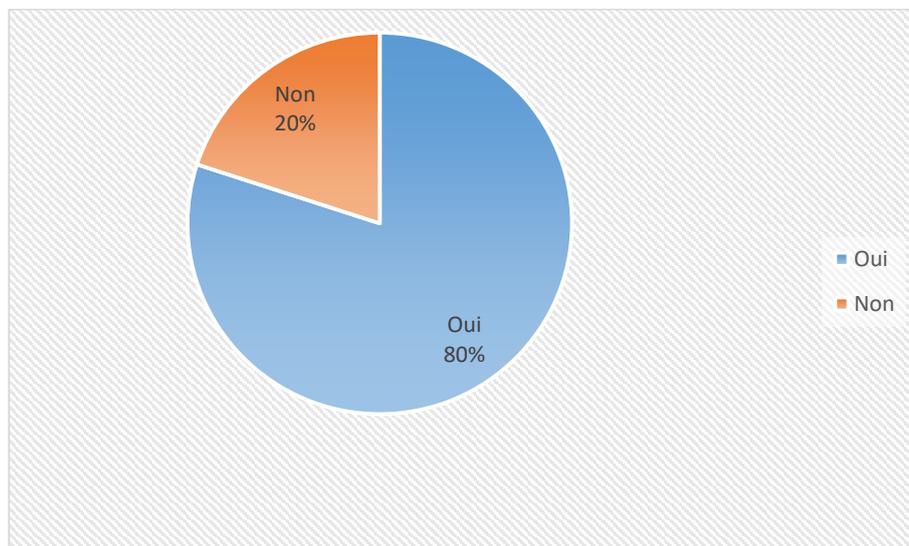
Cependant, plusieurs questions se posent à ce sujet : un enseignant d'une langue étrangère doit-il être bilingue dans cette langue ? Comment enseigner une langue étrangère qu'on ne maîtrise pas parfaitement ? Quel niveau de maîtrise est-il attendu d'un enseignant dans la langue qu'il enseigne ? Il va sans dire que le niveau linguistique de l'enseignant de français doit être supérieur à celui des apprenants. Au Liban, pour qu'un établissement scolaire obtienne le label CELF de l'Institut français, 75 % de ses enseignants de français doivent avoir le DELF B2. Il est important de signaler que parmi les critères d'habilitation d'examineurs/correcteurs DELF / DALF, FEI exige une maîtrise de la langue française correspondant au minimum au niveau B2 du CECRL. Les futurs examinateurs/correcteurs devront avoir au minimum le niveau de compétence en français immédiatement supérieur à celui visé par l'habilitation (exemple : avoir un niveau C1 pour pouvoir évaluer le niveau B2). Après avoir identifié le contenu de la formation initiale des enquêtées ainsi que le profil général de leurs compétences langagières, il est utile d'aller plus loin afin de savoir comment ce déséquilibre entre les compétences langagières de français influe-t-il sur l'enseignement de cette langue.

12.2 RAPPORT ENTRE L'ORAL ET L'ECRIT : UNE APPROCHE TRADITIONNELLE

Afin de vérifier notre deuxième hypothèse qui vise les pratiques traditionnelles de la didactique de l'oral dans les écoles publiques libanaises, nous avons demandé à nos enquêtées de nous décrire les activités consacrées à l'oral dans leurs cours.

12.2.1 L'écrit prédomine

Dans la partie « dans le cadre de la classe », le questionnaire proposé aux élèves les sollicite à préciser s'ils écrivent plus qu'ils ne parlent en français. Parmi ces élèves, 80% ont affirmé qu'ils écrivent beaucoup plus qu'ils ne parlent. Interrogés sur l'activité la plus exploitée dans leur cours de français, les élèves ont signalé que la lecture et la grammaire occupaient la plus grande partie de leurs cours.



Graphique 9 : « Pendant le cours de français, écrivez plus que vous ne parlez ? »

Cependant, il ne suffit pas pour apprendre une langue d'emmagasiner des savoirs, il est nécessaire que l'élève puisse utiliser ces savoirs dans des situations de communication. Dans une perspective didactique, l'interaction verbale est loin d'être un simple cadre qui fournirait des données langagières. Elle a une fonction d'apprentissage (l'apprenant apprend dans et par la communication) et une fonction sociale (l'apprenant se constitue socialement dans et par la communication). C'est à la fois apprendre avec les autres et par les autres. L'apprenant, comme acteur social au sein de la classe, est engagé dans des interactions l'aidant à se construire progressivement des savoirs et des savoir-faire langagiers, des compétences linguistiques et communicatives et une identité sociale propre et à lui procurer également. Malak constate dans sa thèse de doctorat qu'« au Liban, nous insistons sur la grammaire et pas assez sur l'expression orale, le résultat est que nous avons au Liban, des petits grammairiens qui ne savent pas parler le français » (Malak, 1997 : 131). A ce niveau, Haddad souligne que « l'enseignement du français au Liban a toujours privilégié l'écrit par rapport à l'oral et qu'il est impératif de recouvrir tous les types de communication : communication orale et écrite » (Haddad, 1997 : 40).

12.2.2 Priorité de l'examen officiel écrit

Pour répondre à notre première hypothèse : « *L'échec des élèves des écoles publiques libanaises à communiquer à l'oral en français est dû à un déséquilibre entre les activités langagières enseignées : l'écrit prédomine, l'oral est presque absent* », nous avons posé à nos enquêtés les questions suivantes : « *A quelle(s) activité(s) langagière(s) donnez-vous le plus d'importance lors de vos cours de français ? Et pourquoi ?* »

Pour rappel, l'école publique qui constitue notre terrain de recherche est composée de 3 cycles : préscolaire, primaire et complémentaire, cela signifie que les apprenants en dernière classe de cette école doivent présenter un examen officiel écrit du Brevet. L'écrit paraît prioritaire pour les enseignantes enquêtées notamment pour celles qui enseignent les classes de Brevet.

Ces enseignantes font l'éloge de l'écrit et avouent qu'il doit primer sur l'oral en mettant l'accent sur l'intérêt de l'écrit dans l'examen officiel. Ces réponses valorisent aussi l'importance du travail sur la structure de la langue en classe.

ED : /je travaille les types de textes compréhension et production /et les éléments de chaque type /je leur donne des types d'examens et on les corrige/ ils sont faibles mais je réexplique toutes les leçons de grammaire et de conjugaison l'oral /je ne fais pas parfois un poème mais les textes toujours et surtout la conjugaison/on est face à une réussite ou à un échec on n'a pas le temps de travailler l'oral/ non j'ai pas de temps/

ED : bien je donne pas de poésie parce que c'était en retard / en classe ils ont angoisse de l'examen en c'est ce qu'il y a seulement l'angoisse ils veulent réussir ils veulent savoir comment sont les les épreuves comment on corrige comment /ils vivent dans l'angoisse/tu vois toujours de l'angoisse /on va quitter quand est ce qu'on va réussir en arabe en français pourquoi l'on n'a pas besoin/

EA: /au complémentaire c'est l'expression et le texte plus les questions sur ce texte plus grammaire plus conjugaison qui sont importantes parce que c'est l'écrit qui est noté à l'examen officiel/ à quoi sert de la chanson si l'apprenant ne sait pas écrire un texte argumentatif/ production de l'écrit on travaille ça souvent en classe on travaille suivant le thème sur un sujet précis chacun il donne une idée on écrit les idées sur le tableau ensuite on fait un texte là où on respecte l'orthographe le type de texte on revient comme si on fait un retour surtout les leçons qu'on a appris durant la semaine ou bien durant l'année scolaire mais on donne des idées des idées on assemble les idées on les fait ensemble un texte pour écrire un texte// sur je donne pas de poème à la maison puisque je sais que la plupart des élèves n'aiment pas retenir des poèmes pour cela parfois on lit des poèmes en classe pour réciter ça ça sert à rien surtout en classe le brevet l'oral 2 /2 séances orales /par mois/

EG : /j'insiste avec mes élèves à faire des productions écrites pour faire comme ça pour avoir un bon niveau avec eux surtout en eb9 c'est l'examen officiel/je sais mais de un je n'ai pas le temps je t'ai dit c'est le brevet on a l'examen/

On retrouve aussi des représentations négatives sur ce que les élèves apprécient ou non (en l'occurrence « les élèves n'aiment pas retenir des poèmes »).

Il est utile de noter que les professeures qui enseignent les classes d'EB7 ont également déclaré également leur intérêt pour l'écrit comme objectif principal (voire unique) d'apprentissage, en lien direct avec l'examen du Brevet et avec cette évaluation qui semble conditionner le dispositif mis en place et les pratiques pédagogiques :

EB : /l'écrit est plus mon focus / et la production des types narratif argumentatif descriptif et répondre par écrit aux questions d'un texte sinon les élèves/ après 2 ans/ ne réussissent pas au brevet/

EH : /c'est l'écrit je fais une composition étude de texte avec production écrite parfois je fais des dictées ils sont très faibles en orthographe et faire beaucoup des fautes et parfois je fais grammaire/je travaille la production la production écrite je travaille la grammaire orthographe/ le plus la grammaire/

EG : /on travaille très souvent l'écrit beaucoup plus que l'oral/ quand je parle de l'écrit il s'agit très souvent de la grammaire et de la production écrite / tout ce qu'on fait à l'école pour l'oral c'est la lecture les autres cours grammaire conjugaison dictée examen écrit/

EB : /l'oral non je j'ai déjà fait quatre ou cinq fois jusqu'à maintenant «*msh*⁴⁹ » chaque semaine/chaque dossier/on travaille beaucoup l'écrit car c'est noté /à l'examen officiel dans 2 ans/il n'y a pas examen oral juste l'écrit/

EE : /on a 6 heures par semaine / non on fait une fois on fait par mois une fois l'oral/ oui c'est c'est demander c'est valable parce que l'enfant a besoin s'il veut apprendre une langue c'est mieux écrire pour moi c'est mieux écrire il y a l'examen à l'écrit en eb9/

Ainsi, les enseignantes attribuent une priorité à l'écrit dans l'enseignement /apprentissage de la langue française puisque réussir à l'écrit à l'examen officiel constitue le couronnement de tous les efforts déployés durant les cours de langue tout au long des années d'apprentissage, c'est pourquoi elles dévalorisent tout ce qui ne relève pas de l'écrit. Donc comme le confirme Vigner « l'activité d'expression écrite est celle qui constitue pour l'école l'élément le plus significatif de son action de formation » (Vigner, 2001 : 73).

En outre, ces enseignantes éprouvent un sentiment d'impuissance face à la complexité des tâches qui leur sont confiées par l'institution officielle. Leur marge de manœuvre semble être limitée notamment dans les classes complémentaires en raison du déroulement des examens officiels à la dernière année du cycle.

E.E : /pour eb7 j'ai annulé des activités orales parce que pour chaque thème il y a une activité orale je suis pressée dans le programme je dois donner le plus important/ j'ai 6 périodes de français dans une classe d'eb7/ je n'ai pas suffisamment le temps/ parce que /on a un programme à terminer c'est lourd /c'est chargé c'est surchargé c'est pas chargé /alors on n'a pas le temps de chaque jour par exemple faire de l'oral en chaque jour chaque jour /oui « *yaani* » un peu par exemple dans la dans la maternité on peut habituer l'élève à faire de l'oral ou bien dans la classe de eb1 eb2 eb3 alors il arrive ici c'est suffisant de lui donner une fois par mois/

EC : /je n'ai pas le temps de faire de l'oral /et de l'écrit/ je choisis ce qui est important /pour l'examen / tout ce qu'on fait à l'oral ne sert à rien les élèves ont un examen écrit/ tous les jours non « *yaani* » chaque mois une fois /puis il y a là l'expression orale/

⁴⁹ Trad. : *Ce n'est pas*

Par ailleurs, les enseignantes confirment l'intérêt de leur hiérarchie quant aux résultats de cet examen qui assure la renommée de l'école dans sa région et constitue les critères selon lesquels les écoles publiques sont évaluées pédagogiquement au Liban. Vu que l'écrit est le seul à être évalué aux examens officiels, au brevet et en classes terminales, c'est la réussite à l'écrit qui est susceptible de qualifier le professeur comme compétent en français.

A la question : « la direction ne vous impose pas de périodes pour l'oral », les professeures témoignent :

EA : /au contraire le directeur nous demande de concentrer sur les écrits pour que les élèves réussissent aux examens officiels/

EE : /le directeur insiste dans les réunions qu'il faut terminer le programme et il veut qu'on l'envoie les examens de l'écrit/

EG : /si le directeur voit dans mon cahier de préparation une séance orale poésie ou lecture il me dit remplace par une production écrite c'est plus utile ils ont un examen/

Il va sans dire que le rôle du directeur est d'une importance capitale dans tout projet éducatif. Il est responsable de la bonne marche de l'école et doit assurer plusieurs fonctions : organisation, coordination, animation, communication avec les parents. Selon Hubert, « la contribution de la direction de l'école serait loin d'être négligeable, notamment par son influence sur les enseignants » (Hubert, 2013 : 1). Hubert ajoute que les attitudes de la direction influent considérablement sur la réussite des apprenants et, surtout, sur leurs comportements. En d'autres termes, si l'on met l'accent sur l'encadrement des comportements au sein de l'école et sur la relation avec les apprenants, cela « produit un effet marqué à la fois sur les résultats scolaires, sur la réduction des échecs et sur la diminution de l'absentéisme » (Hubert, 2013 : 2). Par ailleurs, dans leur recherche sur le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, Galand et Gillet ont montré que :

« Les comportements soutenant, valorisant et coopératifs de la part de la direction favorisent le développement de la motivation et de la satisfaction professionnelle, tandis que les perceptions de comportements contrôlant, dénigrant et autoritaires favorisent la démotivation des enseignants ».

(Galand & Gillet, 2011 : 3)

Nous pouvons déduire que la préférence pour l'écrit découle aussi de l'intérêt des directeurs à l'examen officiel qui cible seulement l'écrit. Ceci dit, ces derniers semblent avoir un seul objectif : la réussite des apprenants à l'examen officiel, c'est pourquoi les enseignantes s'intéressent prioritairement à l'écrit qui est le seul à être évalué. À leurs yeux, il est le seul garant de leur réussite.

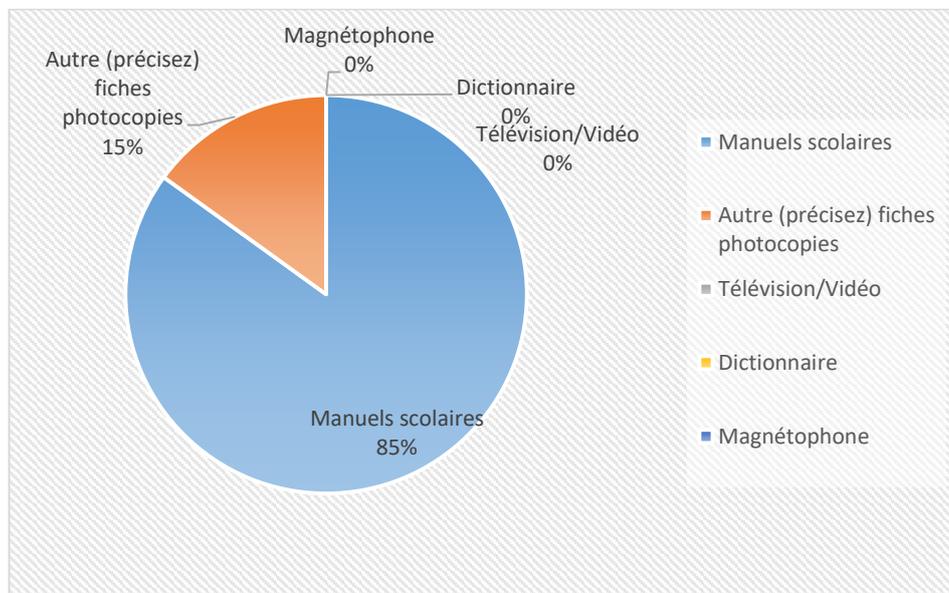
Ainsi les objectifs pédagogiques d'enseignement / apprentissage de ses enseignantes sont momentanés et ne visent qu'un avenir proche : la réussite à l'écrit au brevet et non l'acquisition de la compétence orale pour toute une vie. Nous avons donc un contexte immédiat (la présence d'un examen final officiel, les consignes ou attentes de la direction, les difficultés des élèves mais aussi des enseignants, les représentations négatives) dont tous les éléments semblent aller dans le sens d'une dévalorisation de l'oral au profit de l'écrit en classe. Ceci dit, nous pouvons affirmer que les objectifs exigés dans les curricula (Annexe 1) par l'institution et programmées dans les manuels sont négligés et loin d'être une priorité ou bien une urgence aussi bien pour l'institution que pour les enseignantes. L'on constate alors que « la classe de langue a, comme on le sait, ses rituels et ses routines. Elle génère des pratiques didactiques qui sont en résonance avec la culture ou le contexte dans lequel elles existent » (Chiss & Cicurel, 2005 : 5).

12.3 TEL MANUEL, TEL ENSEIGNEMENT, TEL APPRENANT ?

La question du recours aux supports éducatifs et aux ressources pédagogiques dans le LSN avait pour objectif de vérifier notre troisième hypothèse concernant le manque d'activités consacrées à la production orale dans les manuels et l'absence de supports audiovisuels à exploiter en classe. En effet, nous voudrions vérifier si les supports des activités orales proposés dans le manuel destiné aux apprenants des écoles publiques contribuent au développement de la compétence orale des apprenants et s'ils sont susceptibles d'aider les enseignants à atteindre leurs objectifs pédagogiques.

12.3.1 Support traditionnel

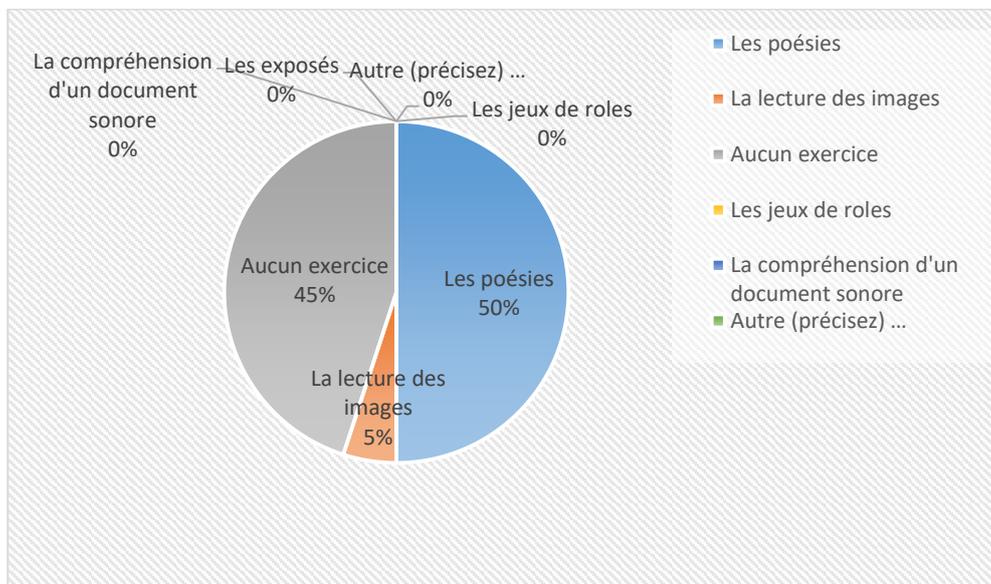
En ce qui concerne la question « *Quels sont les supports pédagogiques utilisés pendant le cours de français ?* », les élèves interrogés ont tous répondu qu'ils ne regardent jamais des extraits DVD en classe.



Graphique 10 : « *Quels sont les supports pédagogiques utilisés pendant le cours de français ?* »

Bien que les inspecteurs donnent aux enseignants une certaine liberté dans leurs choix de supports complémentaires, il est clair que le manuel de français est un outil de travail par excellence pour les enseignants. Sans être de simples utilisateurs, les enseignants pourraient apporter un regard critique sur le matériel mis à leur disposition, en vérifiant sa pertinence et en évaluant son contenu. On peut imaginer que les enseignants soient capables de constituer leurs propres supports, de consulter les médias, ou bien d'autres manuels afin de dégager des éléments qui complètent ou comblent le manque existant. Selon Blanchet, les manuels « empêchent de travailler. Ils font des enseignants, et souvent des apprenants aussi, de simples exécutants, répétiteurs dépendant d'un outil, et non concepteurs d'un enseignement ou d'un apprentissage appropriés » (Blanchet, 1998 : 192). En effet, au Liban, dans tous les cycles, il faut envisager une véritable relecture des manuels d'enseignement du français après plus de 25 ans de leur mise en usage pour examiner à la fois leur pertinence et leur exploitabilité. Il est important de rappeler en effet que le dernier LSN, manuel adopté dans toutes les écoles publiques libanaises, a été mis en place en 1997 par le ministère de l'éducation nationale libanaise, et le CRDP.

A travers le graphique ci-dessous, nous constatons que du point de vue des élèves, les professeurs ne donnent pas assez d'importance à l'oral. Pour 45% des élèves, les professeurs de français ne consacrent aucune activité à l'oral. Les 55% restants précisent que les activités proposées à l'oral par leurs professeurs sont la lecture des images et la poésie.



Graphique 11 : « Les exercices proposés pour pratiquer l'oral »

Cela signifie que les enseignants ne sortent pas du manuel pour étoffer les activités de production orale : le manuel d'EB7 est composé de 10 dossiers, il consacre une activité de compréhension ou de production orales au début de chaque dossier alors que les autres activités sont consacrées à la compréhension des textes, aux outils de la langue et à la production d'écrits. On retrouve donc le fait que les enseignants s'en tiennent au strict minimum imposé par le manuel pour ce qui est de l'oral, ce qui est vraisemblablement insuffisant pour développer cette compétence, et est perçu comme tel par les élèves.

12.3.2 Quelle place pour les activités communicatives orales dans le manuel ?

Ces manuels de français semblent être pour l'ensemble des enseignantes enquêtées, un outil indispensable mais aussi irremplaçable malgré ses nombreuses lacunes quant au choix des activités communicatives proposées :

EG : /on n'a pas le temps on doit finir le programme on suit le manuel on suit la progression du livre avec tout ce qui est demandé pour faire ce qu'il faut faire/

EA : /j'utilise le livre que le ministère a choisi/ il n'est pas bien/ mais d'où je dois chercher d'autres activités / le livre que le lycée utilise/ le livre doit être c'est le droit des élèves doivent avoir un livre qui est normal/

EB : / « ana » franchement je l'utilise trop en tant que grammaire je l'utilise parce que il y a des des leçons qui doivent qu'on doit les expliquer livre j'utilise les les textes lecture en tant que expression orale je fais questions autour du texte/je suis le livre à la lettre/

EH : /je suis le livre comment je veux enseigner sans le livre de l'école je choisis dossier 1 dossier 2 dossier 3 / il y a beaucoup de textes sur un un seul thème je fais un choix pas tous les textes /

De plus, ces enseignantes confirment la présence des objectifs pédagogiques qui visent la compréhension et la production orale au début de chaque dossier :

EH : /avant chaque dossier/ il y'a la liste des activités orales et/ écrites/

ED : /il y a activité orale//il y'a/ une page/ avant le dossier c'est indiqué tous les objectifs compréhension orale et expression écrite et expression orale et/ lecture/

EG : /il y a sur la première page de dossier ils ont écrit activités orales c'est très joli il y a l'oral des exercices pour l'oral on commence par une plan il y a compréhension orale après le texte écrit après et production orale à la fin production écrite mais quand tu ouvres le dossier il y a de sujets je sais pas des consignes/

En effet, si nous observons les sommaires des livres de français au cycle complémentaire, nous remarquons qu'ils contiennent les domaines des deux compétences de l'écrit et de l'oral ainsi que les outils de la langue (grammaire, orthographe et vocabulaire. Nous citons à titre d'exemple, les contenus du dossier 1 du manuel EB9 :

Compréhension de l'oral	Expression orale	Compréhension de l'écrit	Expression écrite	Connaissance de la langue
Repérer les personnages, les lieux, l'enchaînement des faits	Reformuler, s'informer, recentrer la conversation	Repérer les idées clés et leur enchaînement dans un texte Distinguer le fictif du réel Repérer les indices chronologiques dans un texte	Ecrire la suite d'un récit de science-fiction Rédiger un texte narratif	Les pronoms personnels Place des pronoms personnels Lexique de la science-fiction Orthographe : accord du verbe avec son sujet

Tableau 9 : Un exemple de la répartition du sommaire général relatif au dossier

Nous remarquons également que l'oral apparait dans le manuel par l'intermédiaire de deux rubriques intitulées : expression orale et compréhension orale.

En revanche, toutes les enquêtées confirment l'absence d'activités communicatives dans le manuel et affirment à l'unanimité le manque de supports dans le manuel pour travailler l'oral.

EA : /le livre pour moi ça ne sert à rien ça ne sert à rien /il y a beaucoup des choses qui ne sont pas qu'on ne le trouve pas dans le texte et même des applications les exercices ils ne sont pas en relation à ce qu'on voit dans les examens officiels pas du tout/il faut brûler ces livres et refaire d'autres livres (rires)

EC : /par rapport à moi pas zéro « *haram yaani*⁵⁰ » les auteurs ici/ par exemple cd de de livre je ne le fais pas/ non aucune activité/parfois des exercices qui tombent comme ça/ mais /sans aucune préparation sans méthode dans le guide/ ils nous écrivent expression libre/ou on nous donne des consignes/mais comment/comment on va le faire on sait pas /

⁵⁰ Trad. : *Les pauvres*

ED : /l'oral/non /il n'y a pas d'exercices pour la communication c'est trop difficile d'enseigner le français avec ce manuel /pas d'activités oral il y a au début de chaque dossier une image les élèves parlent de cette image c'est ça communiquer non non /

EE : /je ne sais pas ça revient par exemple au manuel qui là où on demande qu'une seule fois par exemple /// dans le dossier///oui dans le dossier dans tout le dossier il y a un seulement un parcours oral un seul oui c'est pas 2 par exemple/

EG : /si on travaille durant toute l'année le livre officiel ou bien le le manuel officiel on n'arrive pas à un bon résultat/ à part la lecture aucune aucune le manuel est incomplet il y a des consignes des exercices mais comment faire/ insuffisant tous les niveaux grammaire compréhension orale compréhension de l'écrit à propos des modules des thèmes/ « *tayeb*⁵¹ » comment les faire comment les travailler/

EH : /des consignes d'activités mais on sait pas comment travailler/

Il est clair également que les enseignantes enquêtées regrettent toutes l'absence de guides pédagogiques leur permettant de conceptualiser leurs tâches sur le terrain. Au moyen d'un examen attentif du guide pédagogique qui accompagne les manuels de l'EB7 et de l'EB9, l'on peut constater qu'il manque en effet de directives ou de conseils qui pourraient guider les enseignants dans l'exploitation des activités de compréhension et de production orales. Ces derniers se trouvent donc fort démunis, notamment les débutants qui éprouvent un besoin intense d'affiner et de parfaire leurs connaissances vis-à-vis des pratiques pédagogiques qu'un enseignement de langues exige. Prenons l'exemple d'une activité de production orale du dossier 2 du manuel de l'EB9 qui a pour thème « Le travail » et comme type « le texte descriptif » : « *Un ouvrier n'a pas terminé son travail à temps, le directeur lui fait des reproches. Faites-les parler* ».

Dans le guide pédagogique, en se référant à cette activité, les auteurs signalent : « *Expression libre* » ; or les enseignantes ne sont pas nécessairement suffisamment armées pour proposer de telles activités et certains ne savent peut-être pas mettre en place des activités d'expression libre claires et efficaces.

Par ailleurs, EH et EC nous ont déclaré que certaines activités orales proposées dans le manuel invitent l'apprenant à produire, mais cette production orale se base sur un texte qui aura été exploité préalablement pour la compréhension de l'écrit, ce qu'on appelle « support composite », c'est-à-dire dont la « situation proposée n'est pas une situation d'échange au sens social du terme mais une situation purement scolaire dont la finalité est de faire acquérir le vocabulaire nécessaire pour désigner les éléments de la situation » (Vigner, 2001 : 36).

EH : /il y a continuez à l'oral un conte j'ai des adolescents qui ont 16 ans ils vont continuer un conte/

⁵¹ Trad. : *Mais*

EC : /oui il y a des sujets pour parler mais en relation avec le texte par exemple Artagnan retrouve Planchet/ imaginez leur conversation/ « *tab*⁵² » si l'élève n'a pas compris le texte comment il va parler ouf très dur/

Ainsi, dans de telles situations, l'apprenant, pour pouvoir s'exprimer, doit passer par une étape préalable de compréhension : et si le texte s'avère difficile, l'apprenant ne pourra pas participer à l'expression orale et perdra ainsi toute motivation. De plus, le dernier extrait montre clairement que les enseignantes se sentent, pour certaines d'entre elles en tout cas, tout à fait démunies pour accompagner l'apprenant vers la compréhension du texte.

12.3.3 Thématiques décontextualisées ou incapacité à introduire l'imaginaire ?

Certaines enseignantes interrogées sont également conscientes de l'importance du contexte discursif et situationnel pour que les élèves puissent s'exprimer. Elles mettent en relief l'absence de situations favorisant la communication dans les manuels, elles soulignent notamment l'écart entre les situations de communication proposées et le vécu voire l'identité de l'élève. Ainsi pointaient-elles du doigt de nombreux problèmes de différente nature : par exemple EE déclare que des élèves de milieu défavorisé n'ayant jamais voyagé et qui sont interrogés sur le voyage ne sont pas capables de s'exprimer sur ce thème. Quant à ED, elle va encore plus loin lorsqu'elle déclare que l'élève « n'est pas journaliste, comment il va réaliser ce récit ». Les extraits ci-dessous montrent aussi bien l'éloignement des thématiques de la vie des élèves, que l'incapacité des enseignantes à les amener à simuler, imaginer, faire comme si, ce qui est le propre de l'enseignement d'une langue à travers des situations imaginaires ou fictionnelles (Cicurel, 2011). Les extraits ci-dessous sont tout à fait instructifs sur ce point :

EE : /je peux dire que c'est par exemple le thème de de voyager c'est le voyage il y a le thème le voyage mais il y a une activité une consigne vous avez voyagé dans un autre pays pourquoi pourquoi à votre avis vous aimez le voyage et tu sais leur milieu est pauvre jamais de voyage jamais de sortie comment on demande comme ça/

EB : /j'utilise « *ymkin*⁵³ » les les sujets j'ai le manuel j'utilise les parfois ils travaillent / il n'y a pas d'oral et s'il y a c'est des sujets qui n'intéressent pas l'élève loin de sa vie/

ED : /il y a dans le dossier deux un sujet pour parler vous avez quelques secondes ou quelques minutes pour inventer des solutions sur les problèmes des villes /que proposez-vous ou un autre exemple/ présentez les avantages ou les inconvénients de la vie loin de la nature dis-moi comment ils vont s'exprimer /dans le dossier 4 / il y a un exercice / vous êtes journaliste et vous interviewez Alain je ne sais pas si c'est le nom à la télévision sur un sujet en relation avec l'économie comment ça ça ne l'intéresse pas ces sujets économies à cet âge

⁵² Trad. : *Bon*

⁵³ Trad. : *Peut-être*

« *walla*⁵⁴ »/ il y a un sujet qui fait rire vous êtes un journaliste étranger/ vous avez passé une journée à la montagne libanaise /faites le récit de cette journée/mais il n'est pas journaliste /comment il va réaliser ce récit pourquoi ils compliquent la vie des élèves/ les textes qui étudient les thèmes/n'est pas intéressant parfois il y a bla bla bla beaucoup de bla bla des thèmes qui sont loin de leur vie/

EA : /ces activités elles ne sont pas suivant par exemple les thèmes ou bien les actualités qu'on vit nous chaque jour /par exemple le texte/ la nubiade ils ne l'aiment pas je ne sais pas pourquoi peut-être parce que ça n'a rien à voir avec leur vie/ en dossier 2 eb9 /il y a le thème travail et il y a deux consignes bizarres/oui dans la partie orale/ on demande à un élève de faire un employé/ non l'autre/ le directeur c'est-à-dire un adulte /et il y a une consigne après comme si on est dans un autre dossier ou on lui demande de s'excuser de son ami /

EE : /dans le dossier 6 ou 5 oui oui 5 /la / technologie c'est quoi l'oral tu penses improvise une conversation téléphonique avec un camarade qui accepte de jouer le personnage de ton choix et l'exemple président de la république on passe à l'expression écrite les robots et le chômage /je ne vois pas le lien/

EG : / les sujets sont difficiles ils sont pas en relation avec la société des élèves/

Les enseignantes sont frappées par les activités ciblant de l'oral mais qui seraient démotivantes, vouant ainsi les apprenants à un enseignement scolaire et abstrait : les thèmes étudiés sont complètement coupés du monde réel et n'entretiennent aucun rapport avec le vécu des apprenants et le monde qui les entoure. Selon les dires des enseignantes, les activités du dossier sont communément détachées du quotidien des élèves et de leurs centres d'intérêt. De plus, elles sont désarticulées voire décloisonnées et ne débouchent sur aucun projet final au sein duquel les connaissances langagières et culturelles devront y être généralement réinvesties.

Selon les enseignantes enquêtées, les apprenants préféreraient les thèmes qui font partie de leur entourage immédiat comme les amis, la famille, le WhatsApp, les matchs de football ou de basketball, les émissions diffusées sur des chaînes libanaises. Ces thèmes, selon les aveux des enseignantes seraient susceptibles de les motiver et pourrait déclencher leur parole. Les professeures témoignent :

EE : /mettre des thèmes qui sont bien pour eux qui les motive « *WhatsApp* *TikTok* » mettre des activités vraies/

ED : /le thème des jeunes on est on a étudié ici les jeunes et la musique seulement on n'a pas travaillé sur les problèmes des jeunes avec leurs parents par exemple ça c'était très intéressant pour eux leurs problèmes avec leurs parents l'influence des parents est ce qu'ils sont capables de décider leur futur oui ou non on a fait ce sujet ensemble//ils aiment parler quand je leur demande à propos d'un match/ ils font des efforts pour parler en français/ changer le livre/ actualité oui/proposer

⁵⁴ Trad. : *Je jure*

des sujets intéressants aux jeunes qui les qu'ils aient .. incite à parler à s'exprimer quand ils sont intéressés au sujet il faut parler/

EA : /ils aiment le sport/ le basketball sport/ « *Star academy* » sur « *LBC* »/ et les filles/ les séries turques ou/ libanaises/les garçons jouent au football dans les cours des quartiers/ les filles / eux regardent les « *mosalsalet* » ils aiment parler de ça/ « *YouTube* » « *Facebook* »/ il faut faire entrer des thèmes qui sont plus comment dire en relation avec les actualités qu'on vit par exemple/je sais qu'il aime trop jouer au « *fort night* » on parle de « *fort night* » / par exemple il n'y a pas un texte qui est en relation avec le « *WhatsApp* » sur internet et nous nous sommes maintenant dans le monde de communication dans le thème de communication si vous allez lire vous allez voir un texte qui est banal qui n'est pas en relation avec ce qu'on vit maintenant alors pour les élèves comme si c'était de l'histoire c'est pas quelque chose qu'on vit maintenant/

EH : /ils aiment parler de la nourriture pendant le mois de « *Ramadan* » ce que ils ont mangé/ le soir et des émissions de « *Ramadan* » sur la télé/

Le vécu et le quotidien semblent donc être le point de départ de tout intérêt des apprenants du secteur public, selon les propos des enseignantes interrogées. Si c'est vraiment le cas, alors nous constatons l'existence d'une inadéquation entre les thèmes proposés dans les manuels et les besoins réels de ces apprenants adolescents auxquels ils sont censés répondre. Ces manuels ne prendraient pas en compte dans ce cas les exigences sociales, socio-économiques du contexte socioculturel dans lequel l'apprenant libanais agit et interagit. D'ailleurs, cet ensemble de problèmes, de lacunes et d'incohérences pourrait engendrer des échecs – tant sur le plan individuel que sur le plan du système lui-même. Pour finir, la prise en considération des problèmes et des lacunes à combler permettrait d'opérationnaliser ce manuel et de le faire sortir d'une impression floue et globale. Cependant, nous sommes aussi interpellées par les propos des enseignantes, qui ont leur propre point de vue et qui ne semblent pas prêtes à adhérer aux propositions des manuels : et cette absence d'adhésion semble aussi problématique que l'éloignement supposé des thématiques de la vie des élèves.

12.3.4 Manque de matériel

Concernant l'organisation des activités orales, voici ce qui est indiqué dans le guide pédagogique : « un document sonore ouvre le dossier, il est enregistré sur cassette et reproduit dans le livre du maître. Des questions de compréhension orale se rapportant à ce document se trouvent dans le livret d'exercices, au début de chaque dossier » (Aoun & al., 1996 : 7). En effet, le livret d'exercices contient pour chaque dossier une série d'exercices, dont le premier seulement est consacré à la compréhension orale relative au document sonore qui se situe à l'ouverture de chaque dossier. La rubrique « Ecoute cassette » qui présente une activité de compréhension de l'oral, se compose d'un document sonore (transcrit sur le livre du maître) et d'une ou de plusieurs poésies. Le document sonore est enregistré sur cassette et ouvre les

deux parties du dossier. Tandis que la deuxième rubrique intitulée « activités orales » cible le développement des actes de parole.

A la question de savoir si les enseignantes utilisent les cassettes et le livret d'exercices pour travailler l'écoute, celles-ci évoquent le manque de matériel mis à leur disposition dans les établissements :

ED : /il manque beaucoup de choses pas de cassettes on n'a pas de magnétophone un pour toute l'école/ /il n'y a pas de cd/ ni des cassettes/ l'élève a les textes et quelques images/

EB : /pas d'électricité il y a des coupures toujours et pas de moteur toujours et le directeur n'accepte pas d'acheter des batteries/ /comment travailler les cassettes si on n'a pas d'électricité/ qu'ils nous donnent des moteurs /des ordinateurs ou des « *speaker* » / pas de cassettes/

EE : /on n'a pas des cassettes ni de radio là où on doit mettre les cassettes électricité coupée aussi/chez nous il n'y a pas des ordinateurs ni internet « *aslan*⁵⁵ » pas d'électricité/

EH : /non non ya rien pas de cd ni rien/

Nos enquêtées signalent que le manque de magnétophones, les coupures de courant dont le pays souffre depuis bien longtemps empêchent le recours à ce genre d'activités. Selon elles, pour que la pratique de l'oral soit une réalité en classe, il est nécessaire d'assurer des conditions de fonctionnement qui permettraient d'utiliser les CD, les magnétophones, et de fournir des générateurs qui assurent la fourniture en électricité dans les écoles.

En effet, il faut signaler que la majorité des enseignants du secteur public vit un manque criant de matériel et sont bien obligés de faire en fonction de ce qui existe et dans les limites de ce qui est disponible. Dans ce contexte libanais très sinistré dans lequel ils exercent leur métier, les enseignants sont confrontés quotidiennement à des problèmes d'ordre non seulement pédagogique mais aussi technique ou logistique. Ces aspects ont été traités par Hoteit (2010) qui s'est intéressée au contexte d'enseignement du Sud Liban. D'ailleurs, l'on entend très souvent ces enseignants manifester leur colère contre les nouvelles instructions qui ont introduit dans les programmes de français des activités nécessitant des techniques nouvelles, l'intégration du multimédia par exemple, sans avoir eu la possibilité d'utiliser l'outil en amont, et sans pouvoir matériellement l'utiliser en salle de classe : une partie d'entre eux se sent en décalage, et d'autres se sentent assez démunis face à cette situation.

Il va sans dire que la compréhension de l'oral est une activité primordiale dans le processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ; l'écoute constitue une ressource particulièrement précieuse pour aborder la langue puisque « la compréhension orale est sûrement l'une des habiletés langagières où les nouvelles méthodologies ont un rôle important

⁵⁵ Trad. : *Il n'y a même pas*

à jouer à cause du potentiel sonore et visuel qu'elles possèdent » (Bisaillon, 1996 : 199). Mais si l'écoute est empêchée parce qu'à la base, le matériel est absent ou inutilisable, la situation peut être perçue comme inextricable par les enseignants, surtout s'ils ne se considèrent pas en capacité de combler eux-mêmes ce manque.

En définitive, en classe, l'élève de l'école publique libanaise est souvent empêché de vivre les différentes phases indispensables pour apprendre la langue étrangère, à savoir repérer dans une chaîne sonore authentique, identifier sa valeur sémantique puis il s'approprie suffisamment d'unités linguistiques pour pouvoir ultérieurement les réutiliser dans une production individuelle.

12.3.5 Des documents authentiques : quel intérêt ?

EG est la seule enquêtée à évoquer le type de documents sonores proposé en complément des manuels scolaires. Cette enseignante indique que les documents audio, du fait qu'ils ne soient pas authentiques, c'est-à-dire qu'ils soient conçus « par les concepteurs de manuels ou les enseignants pour les besoins de l'apprentissage » (Puren, 2009 : 158), cela enlève tout intérêt à une exploitation en classe.

EG : /les documents audio qui doivent être sur des cassettes on n'a pas les cassettes une fois j'ai lu les transcriptions dans le guide du maître ils sont fabriqués c'est à dire ils sont pas vrais il y a des profs qui ont enregistré ça ne donne pas envie d'écouter/

Il s'agit des représentations négatives personnelles qui sont exprimées à travers ce point de vue : si les enseignants eux-mêmes sont démotivés par rapport à des documents « qui ne donnent pas envie », comment vont-ils pouvoir trouver des ressources pour donner envie aux élèves ? Et de fait, les supports sonores proposés sont des documents fabriqués, sans doute conçus pour sensibiliser les apprenants à une stratégie de communication. Mais comme tout document fabriqué, ils ont peut-être :

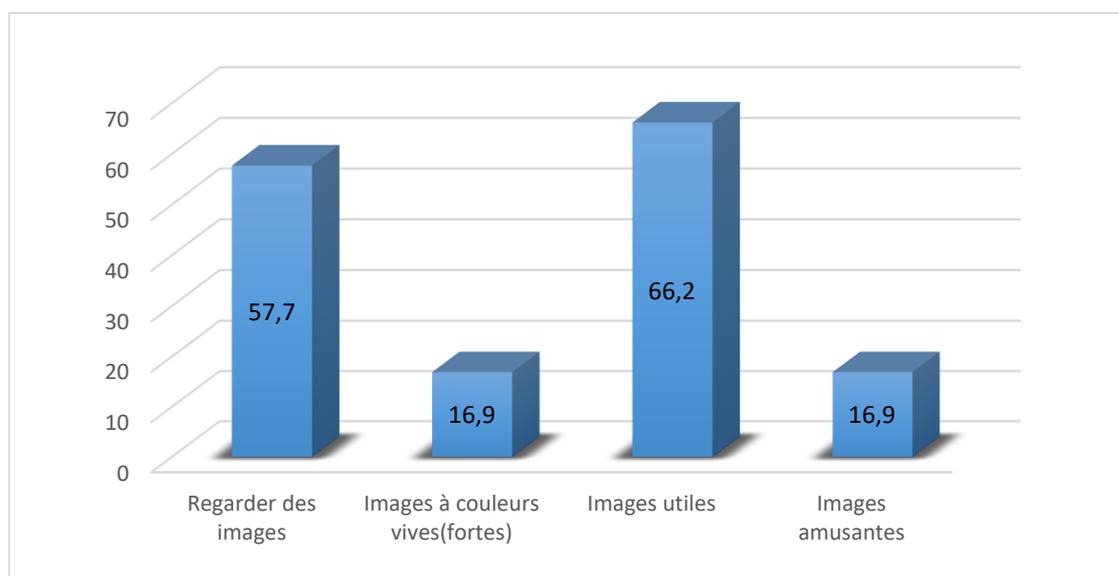
« Peu de chance de rendre compte de l'interaction entre les différents niveaux d'information et d'organisation et donc de la multiplicité d'origine des indices dont l'auditeur se sert en compréhension, car ils représentent des schématisations discursives qui empêchent l'apprenant de pouvoir se comporter pleinement en auditeur ».

(Holec, 1990 : 39)

Mais le fait est que ce constat d'absence totale de documents authentiques dans le manuel n'est pas encourageant pour les usagers : alors qu'il est habituellement admis de nos jours que sur le plan didactique, il convient d'adopter plutôt des supports authentiques (documents iconographiques, sonores et audiovisuels) qui susciteraient davantage l'intérêt des élèves (et des enseignants). Les supports pédagogiques exploités dans ce manuel, qui se limitent à des

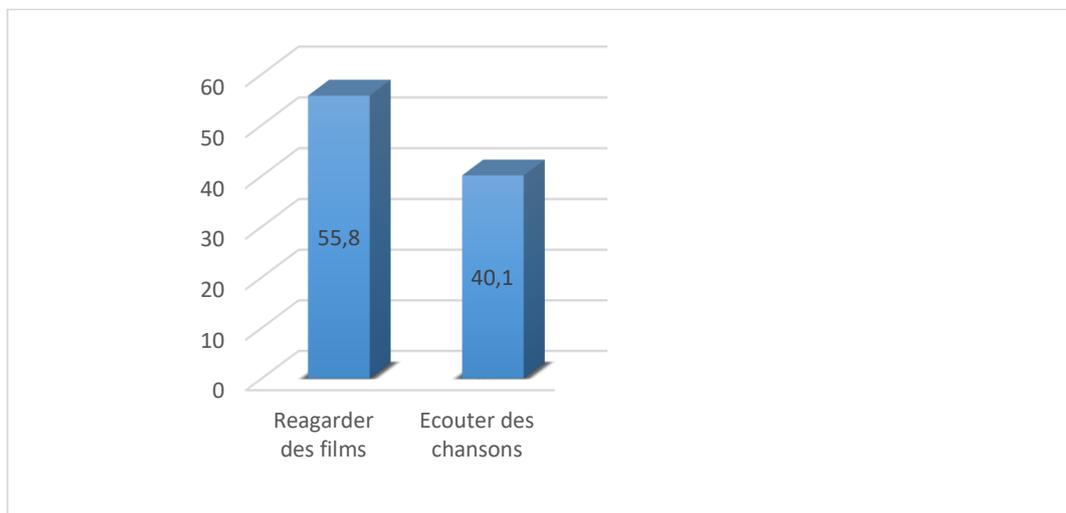
textes et des documents sonores et des images fabriqués ou didactisés, ne pourront pas, à eux seuls, déclencher le processus d'apprentissage de l'oral et favoriser la participation et la coopération de tous les apprenants.

Les supports authentiques sont en effet un facteur important à prendre en compte pour rendre plus concrète et plus efficace l'appropriation des nouvelles connaissances afin de consolider les acquisitions et d'éveiller chez les apprenants le désir d'apprendre plus et d'aller plus loin. Les apprenants eux-mêmes en sont conscients. A la question : « *Quelles sont les activités que vous préférez lors du cours de français ?* », 57.7 % ont répondu qu'ils aiment regarder les images. Par ailleurs, parmi ceux qui ont répondu à cette question, 16.9% disent qu'ils les aiment parce qu'elles contiennent des couleurs vives (« *fortes* » selon les élèves), 66.2% parce qu'elles sont utiles et 16.9 % parce qu'elles sont amusantes.



Graphique 12 : « *Quelles sont les activités que vous préférez lors du cours de français ?* »

Quant à la question « *Qu'est-ce qui vous manque dans les cours de français pour améliorer votre niveau linguistique ?* », 55.8% des apprenants enquêtés déclarent aimer regarder des films et 40.1 % indiquent qu'ils aiment écouter des chansons.



Graphique 13 : « *L'utilisation des vidéos améliore mon niveau linguistique* »

D'après les deux graphes ci-dessus, nous pouvons déduire que la grande majorité des apprenants ont un engouement extrême pour les images, les chansons et les vidéos. Le fait d'entretenir des rapports quotidiens avec cette langue à travers l'écoute de chansons et le visionnage d'émissions pourrait améliorer leurs compétences linguistiques, culturelles et communicatives en français.

En ce qui concerne la question des supports complémentaires, les enseignantes interrogées sont unanimes à déclarer qu'elles n'utilisent jamais des extraits DVD en classe, ce qui confirme les réponses des apprenants. Cette thématique nous intéresse pour mesurer la perméabilité des enseignantes enquêtées à mettre en œuvre une pédagogie active – ce qui suppose la capacité à chercher et à trouver les supports adéquats et adaptés aux besoins et aux attentes de leur public.

Interrogées sur les raisons qui les amènent à renoncer à cet outil, les enseignantes ont évoqué en premier lieu leurs difficultés à disposer du matériel nécessaire au moment où elles en ont besoin et l'absence de formation tant sur le plan technique que sur le plan didactique. Il est intéressant de noter que les enseignantes appréhendent l'éventuelle charge de ce travail que représente la préparation d'une séance intégrant la vidéo. Elles témoignent :

EC : /des films par exemple écouter ou regarder des films français/je sais/ ils aiment les films/ la vidéo /mais comment faire comment travailler un film c'est une activité ok regarder mais après/ je leur pose des questions/ c'est compliqué

EA : /si on fait entrer de la musique des activités là ils sont obligés de parler comme ça ils vont participer plus en classe/ /ça veut dire puisque la plupart des élèves surtout dans les écoles officielles ne parlent pas le français durant les cours de français comme ça s'il y a un une une chanson puisque c'est il y a de la musique et eux dans cet âge il aime la musique seront obligés de parler le français puisque c'est il y a un rythme dans ça/

EH : /mes apprenants aiment les vidéos les chansons mais on n'a pas ça dans le manuel et ça demande un travail différent des textes on sait pas /le livre parce que je trouve pas /la la chanson/ ils aiment le film/ ils sont intéressés oui oui /

EB : /ajouter des des activités orales et d'être avoir des cd avec le livre parce que dans les écoles catholiques dans les écoles il y a des cd il y a des des cassettes avec mes enfants parfois dans dans les livres de mes enfants il y a des activités orales il y a des cassettes qui qui peuvent écouter à la maison même des cd/

EE : /des chansons faites oui parfois des chansons pourquoi pas /oui pourquoi pas parce que à leur âge ils aiment les chansons / par exemple au lieu de mettre par exemple un texte ou un dialogue je ne sais pas qui je ne sais pas alors il faut mettre des des des parties des chansons/

Dans le but de motiver les apprenants, ces enseignantes sont conscientes du type de supports qui seraient appropriés et qui pourraient les amener à s'exprimer. En revanche, elles avouent leur absence de formation initiale et leur incapacité à aborder ces documents. De plus, elles sont conscientes du fait que l'exploitation d'un document audiovisuel est une activité difficile à préparer et exige un travail différent de ce à quoi elles sont habituées.

Et en effet, les apprenants, en optant pour la chanson et les images, confirment le fait que la chanson constitue une solution capable de les motiver et de les mettre dans une situation d'expression orale. La chanson est un support qui « tient le haut pavé dans la didactique de l'oral » (Cuq & Gruca, 2005 : 436). Selon Clerc et Rispaïl, (2011), la chanson est un objet social spécifique, dont les didacticiens de langue se sont emparés depuis longtemps. De plus :

« La chanson semble particulièrement bien convenir aux niveaux débutant et intermédiaire [...] la chanson comme le miroir de la société dans laquelle elle s'inscrit, comme un espace privilégié qui raconte la société et où la société se raconte. [...] on peut donc l'appréhender comme un véritable vecteur de compétence socioculturelle ».

(Cuq & Gruca, 2005 : 436)

Par ailleurs, quant à l'importance de l'intégration des images dans les classes, Lieury précise que « de nombreuses expériences ont ainsi démontré que la mémoire imagée est extrêmement puissante et durable » (Lieury, 2014 : 42). On a donc là une dimension cognitive qui pourrait être exploitée d'une manière très efficace dans les cours, mais qui est totalement absente. Ajoutons que l'audiovisuel est d'une très grande importance puisqu'il « associe l'image en présentation visuelle et le son alors que le livre n'offre que le mode visuel du graphisme des mots » (Ibid : 66). D'où l'importance de prendre en compte les préférences de collégiens et d'intégrer ces ressources dans le processus d'apprentissage du français pour pouvoir réduire – autant que possible – toutes les formes de blocages et de difficultés qui « conduisent à

beaucoup d'échecs [et qui] augmentent le découragement et la démotivation » (Stordeur, 2014 : 56).

Il est vrai que le manuel est un des plus importants instruments didactiques dans le processus envisagé, cependant, la qualité de l'enseignement/apprentissage dépend de maints facteurs. Parmi ceux-ci, et notre propre enquête le confirme, il faut absolument mentionner en premier la formation des enseignants à exploiter des supports complémentaires authentiques dans leurs classes de langue.

12.4 PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ANCREES DANS LE TRADITIONNEL

Afin de répondre à notre deuxième hypothèse : « *les pratiques sont fortement ancrées dans la tradition et la didactique de l'oral a du mal à s'affranchir au Liban de sa forme conventionnelle* », nous avons posé aux enseignants de français une série de questions susceptibles d'apporter des éléments de réponse qui permettraient d'infirmier ou de confirmer cette hypothèse.

12.4.1 Conception particulière de l'oral

Tout d'abord, à la question qui les incite à décrire les activités ciblant l'oral en classe, les réponses des interviewées laissent émerger une conception particulière de l'oral. Elles considèrent en effet la lecture (écrit oralisé et compréhension de texte) et la récitation de poèmes comme premières compétences à transmettre à leur public à l'oral. Les enseignantes expliquent :

ED : / la lecture la prononciation qui est primordiale pour moi / il faut qu'il lise qu'il répond oral aux questions du teste/ « *yaani* » comme ça on fait /après ils lisent le texte et après ils répondent aux questions je veux savoir s'ils comprennent ou s'ils ne comprennent pas /

EC : /je considère par rapport à moi c'est pas seulement ça l'oral l'image et je considère aussi que que l'étude de texte compréhension du texte il comprend vraiment mais il il sait s'exprimer ça c'est de l'oral/ par exemple dans séance de la grammaire par exemple si on a disons/verbe transitif intransitif /alors j'essaie alors ils vont essayer de composer des phrases/ composer des phrases pour parler correctement/cod coi/ alors à l'oral / puis on écrit au tableau/ alors et on corrige alors ils composent beaucoup de de de phrases/

EA : /apprendre à répondre à l'oral aux questions des textes introducteurs et des textes de base/

EE : /c'est qui par exemple les planètes ou les astronautes et ils répondent après je lis le texte à haute voix et après j'explique et ils répondent mais ils sont faibles/ oui mais moi je parle je demande et eux ils répondent à l'oral/

EG : /on a travaillé un texte /on était en train d'expliquer un texte ensuite on a travaillé quelques questions sur ce texte/l'oral oui je fais tous les jours on a six périodes par semaine « yaani » durant ces 6 périodes on fait l'oral j'explique je pose des questions ils lisent/

EH : /le texte avec des questions orales selon le livre le livre scolaire/ l'oral oui je le fais quand j'explique le texte et quand ils répondent aux questions à l'oral/l'oral est toujours en classe /je leur demande plusieurs questions pour vérifier s'ils ont compris ou pas après ils lisent/oui et parfois sur une image encore oui je pose des questions et il commence à participer avec moi/ je pose des questions sur le autour d'un texte/

Pour ces enseignantes, le texte exploité oralement en classe, via l'explication verbale, est une activité orale parce qu'elles posent oralement des questions qui attendent aussi verbalement des réponses même si la compréhension vise un texte lu. Ces enseignantes travaillent en interaction avec les apprenants, elles adoptent une démarche organisée sous forme de question/réponse en posant à leurs élèves diverses questions de compréhension mais ces activités communicatives restent secondaires car il ne s'agit pas d'activités planifiées ayant une tache communicative.

Néanmoins, pour EE et EB le développement de la production orale chez les apprenants passe par l'apprentissage du lexique :

EE : /je leur donne des des une liste des mots de vocabulaire oui on travaille par exemple comme par exercice à trous ou bien par exemple utiliser ce mot dans cette dans une phrase alors à chaque fois on fait un exercice différent de l'autre oui /pour pouvoir avoir ce bagage de mots/

EB : /voilà je leur incite à parler je leur donne le vocabulaire ou le travail ensemble collectivement plus/pas tellement/

Par ailleurs, EA, EB et EH considèrent la lecture à haute voix et la récitation de poèmes comme des activités principales de l'enseignement de l'oral puisqu'elles visent la prononciation et la mémorisation :

EA : / c'est la lecture à haute voix après la poésie/

EH : /ils lisent ils lisent à haute voix et moi je corrige la prononciation /et /je leur donne des poésies et ils étudient par cœur/ parfois des textes à trous pour mémoriser la poésie/

EB : /je demande aux élèves de lire à haute voix /et je leur corrige les fautes mais moi je fais avant/ une lecture magistrale/

Les représentations de nos interviewées du secteur public de l'enseignement/ apprentissage mettent en lumière une conception traditionnelle de l'enseignement de l'oral. En effet, quand l'oral est « constitué de quelques activités traditionnelles facilement identifiables, lecture à haute voix, récitation » (Perrenoud, 1991 : 23), on a affaire à de l'oral traditionnel.

Quand ces enseignantes posent des questions de compréhension pour vérifier si les élèves ont compris ce qu'ils ont lu, cette lecture devrait plutôt être classée dans le cadre de la

compréhension de l'écrit. Il est indispensable de souligner en effet que la lecture « est une activité langagière généralement située dans le champ de l'écrit, puisqu'elle consiste à comprendre un texte écrit pour s'informer, se former ou se divertir » (Weiss, 1991 : 165). De plus, si l'écrit oralisé peut-être une activité importante car il est susceptible de « faire l'objet d'une interprétation orale, où le travail de la voix de la posture ou du geste vient renforcer le contenu du message et lui donne vie » (Ibid : 167), cette activité à elle seule ne peut pas permettre aux apprenants d'apprendre à communiquer en français. Ainsi la lecture à haute voix indiquée par EB, EH et EA ne constitue pas une activité d'expression orale communicative même si elle permet d'aller dans le sens de l'apprentissage de l'articulation et de la prononciation. En fait, quand l'oral est enseigné par l'intermédiaire d'une poésie et d'une lecture à haute voix, il ne peut pas être aboutir à l'acquisition de la compétence de la communication orale parce que « ce n'est pas le pauvre exercice de la récitation apprise par cœur ou de la lecture d'un texte qui peut prétendre doter l'individu d'une quelconque compétence de communication » (Bellenger, 1996 : 56).

Sur ce, il n'est peut-être pas excessif de déduire que dans ces établissements, les apprenants pourraient être privés des activités communicatives qui leur permettraient d'apprendre à comprendre et à parler en français.

Or dans l'ensemble, notre enquête démontre que les enseignantes enquêtées semblent être convaincues de l'importance de la fonction scolaire de la langue française. Elles croient que communiquer c'est toujours et uniquement transmettre des informations liées à un texte écrit. Il est clair qu'aucun but communicatif n'est envisagé par les enseignantes, ce qui fait que l'apprentissage de la langue ne peut se réaliser d'une manière optimale.

Afin de déchiffrer le processus d'apprentissage d'une langue, il est nécessaire de faire la distinction entre deux types de savoir : le savoir déclaratif (savoir ou savoir que) d'une part, et le savoir procédural (savoir-faire ou savoir comment) d'autre part. Il est à signaler que la différence entre ces deux types et leur transformation ou relation sont floues : on pourrait confondre l'un avec l'autre ou éventuellement penser que le savoir déclaratif pourrait devenir d'une manière automatique un savoir procédural sans aucun effort particulier. Cela nous mène à être convaincu que l'enseignement du savoir déclaratif suffirait pour que l'élève sache faire. En fait, ces deux savoirs sont deux types distincts de connaissance. Selon Anderson :

« Notre système de savoir déclaratif a la capacité d'emmagasiner sous une forme relativement inanalysée nos expériences dans n'importe quel domaine, y compris les enseignements, un modèle de comportement correct, succès et échecs de nos propres tentatives, etc. Cela signifie qu'on peut « mettre aisément un savoir pertinent dans notre

« système, mais qu'un effort considérable doit être fait quand vient le moment de convertir ce savoir en comportement ».

(Anderson, 1987 : 206)

Pour ce qui est du savoir procédural, il concerne ce que connaît un sujet sur les manières d'employer une notion, un objet ou une stratégie de résolution de problème. Il s'agit particulièrement de « l'ensemble des règles pratiques qui gouvernent son comportement et constituent la composante cognitive de ses actions » (Bange, 2005 : 36). Il désigne les « connaissances du comment » et représente les procédures appliquées à des connaissances déclaratives en vue de les concrétiser en action. Parmi les connaissances procédurales, on peut citer le savoir d'utilisation d'un appareil, d'un concept ou d'une stratégie.

En matière d'apprentissage d'une langue, la capacité à parler ou à pouvoir s'exprimer en une langue fait partie du savoir-faire. C'est pourquoi Bange déclare que « la langue est un outil en vue de l'action ; le langage est action » (Bange, 2005 : 50).

Cependant, lorsqu'on apprend une langue, comment pouvoir en faire de la pratique ? Comment agir quand il est nécessaire d'apprendre davantage ? Les réponses se trouvent dans l'interaction. Contrairement aux apprentissages techniques, tels que le vélo ou le repassage où l'apprentissage peut se faire par tâtonnement, l'apprentissage d'une langue ne peut pas se réaliser en se parlant à soi-même.

Tout ce qui relève du langage nécessite une interaction entre deux locuteurs au moins afin de réaliser un but communicatif. Il s'en suit que l'intervention d'un partenaire ou d'un tuteur s'avèrera incontournable dans l'apprentissage de la langue. Bref, « c'est en agissant lui-même, avec l'aide multiforme d'un tuteur, que le novice apprend à agir » (Bange, 2005 :41).

Néanmoins, les recherches récentes en didactique ont modifié cette vision traditionnelle des pratiques d'enseignement-apprentissage des langues. Parler ce n'est pas simplement construire et émettre des phrases correctes, c'est surtout adresser aux interlocuteurs particuliers des énoncés appropriés. Cet enseignement ne se limite plus à transmettre une simple compétence linguistique mais, il s'agit d'utiliser la langue pour communiquer et agir, et pour communiquer et réaliser différents types d'actions notamment à dimension sociale et culturelle, dans différents types de contextes, et cela nécessite la sollicitation de diverses compétences chez les apprenants.

Par ailleurs, ce qui compte de nos jours, ce n'est pas seulement la structure de la langue parlée en tant que système, mais surtout l'emploi de la langue en interaction. A ce sujet, Cicurel confirme qu'il revient à l'enseignant de « savoir saisir les occasions que lui donne le groupe et d'en faire un objet de médiation du savoir à transmettre » (Cicurel, 2015 : 1).

12.4.2 Développement des compétences orales ou transmission /réception ?

A la question « *Que faites-vous pour développer les compétences de production, d'interaction et de compréhension orales des apprenants ?* », les réponses des enseignantes enquêtées étaient très instructives.

D'après les propos d'EB, la séance consacrée à l'oral se déroule en deux étapes. En premier, l'enseignante dit poser des questions autour du titre du texte de base dans le dossier du manuel. Cette interaction en classe peut être également déclenchée par des illustrations et/ ou par le titre du dossier, cela constitue une phase de sensibilisation au thème ; en deuxième lieu l'enseignante pose des questions de compréhension autour du texte :

EB : / je travaille par dossier / je fais premièrement la question par exemple c'est quoi le sauvetage ? c'est-à-dire conversation parce que ils doivent comprendre le titre avant de commencer le texte après on lit le texte moi je lis après j'explique /après questions sur texte/ alors je peux je commence à poser des questions ils ils ils ils me parlent de quoi s'agit-il /qu'est-ce qu'ils font /quels sont les les éléments du paratexte /de quoi ils vont parler du résumé du texte / je leur lire le texte et il coche la bonne réponse vraie ou faux ils corrigent/je leur aide je commence moi-même la la conversation je commence moi-même l'expression et à eux de continuer/

ED : /l'introduction poser des questions /savoir les acquis des élèves élèves les près acquis savoir tout tout qu'est-ce qu'ils savent à propos des droits et des droits des citoyens /oui et des illustrations on va poser des questions on a quelques documents /quelques questions à répondre et puis on passe au texte de base /prépare le texte de base lire puis on répond aux questions à la fin/ dans la classe de quatrième je donne des poésies à retenir par cœur/ et là-bas on travaille beaucoup des exercices « *yaani* » travail de groupe ils passent ils essaient de faire une petite conversation /je n'interviens pas / et après quand ils terminent/j'essaie d'intervenir/ je le donne à la maison à préparer à la maison et ils viennent ils cherchent l'internet /ils collectent les informations et ils viennent en classe ils ils lisent/ils lisent/ ils travaillent en classe /mais simplement préparer le pain libanais par exemple et ils avaient un texte / ils avaient un texte sur le pain / ils peuvent avoir recours au texte/

EH : /je travaille le dossier / je leur pose des questions sur les textes je travaille des contes et des images/ parfois on fait des exposés ///oui/// sur un carton et on les corrige ensemble/en classe/ je leur donnais un texte sur la fabrication de pain et je leur demande de préparer un exposé et il le lit/oui ils lisent l'exposé c'est bien pour l'expression orale/

EA: /on lit un texte oui chacun parmi les élèves doit lire 1 ou 2 ou 3 lignes il doit expliquer ce qu'il a compris de de ce qu'il a lu et on fait des questionnaires autour du texte/en parlant de ça et parfois je dicte un texte de leurs livres sont fermés/moi je le lis à l'oral/ ils écoutent je leur pose des questions de compréhension après/ je dicte une deuxième fois/ et je pose des questions /ils répondent aux questions que je pose à l'oral/par exemple combien il y a des personnages/

Ces enseignantes affirment à plusieurs reprises qu'elles posent des questions « à l'oral » pour vérifier la compréhension d'un texte lu « à l'oral ». Elles considèrent que quand elles incitent les apprenants à répondre oralement même si elles travaillent un texte écrit, elles « font de l'oral ». Cela met en lumière une conception particulière de l'oral : pour elles, il s'agit d'une activité orale à partir du moment où elles posent oralement des questions qui attendent aussi des réponses à l'oral même si la compréhension vise un texte lu. En soi, cela permet aux apprenants de s'exprimer oralement, mais cela devient problématique s'il s'agit des seules activités orales de la classe.

Pour ces enseignantes, développer la compétence de production orale chez les apprenants se limite à une conversation autour du thème du texte et à des questions/réponses qui vérifient la compréhension du texte de la part des apprenants ou à la lecture des exposés déjà préparés. Il est vrai que l'échange pédagogique dans la classe s'opère toujours à l'oral. Il ne faut pas oublier que la consigne constitue un discours intermédiaire entre l'activité demandée et sa réalisation par les apprenants. En revanche, l'enseignement de l'oral est beaucoup plus complexe qu'une consigne oralisée ou des questions de compréhension ou d'une lecture d'un exposé. En répondant aux questions de l'enseignant, l'action de l'élève se réduit à des activités de type réaction, limitées et dirigées par les consignes précisées par l'enseignant. Leurs productions sont dans la plupart des cas des réponses simples notamment devant les questions fermées. En cela, nous pouvons nous référer à Plane qui distingue entre l'oral moyen d'enseignement : « l'oral (du maître) sert à la transmission d'informations et à la régulation pédagogique » (Plane, 2004 : 33), comme par exemple expliquer un texte écrit ou expliciter un point grammatical. Ainsi la parole de l'enseignant sert à réguler la classe et à transmettre des informations ; et l'oral, objet d'apprentissage : « les élèves peuvent apprendre à communiquer, maîtriser la langue orale, maîtriser des genres oraux » (Ibid). Dans cette perspective et à travers la pratique d'exercices variés, enseigner la production orale va plus loin qu'une simple activité de questions-réponses autour d'un texte écrit : il s'agira de travailler des compétences aussi bien communicationnelles (s'exprimer, interagir, etc.) que langagières orales (manifester son accord, son désaccord, etc.) pour faire acquérir la compétence de communication dans une langue étrangère, l'oral doit être accepté comme un objet d'enseignement à part entière.

12.5 FORMATION DES ENSEIGNANTS : QUELLES CONTRAINTES ?

Les différents éléments d'analyse des entretiens menés vont dans le sens d'un manque de formation chez les enseignants, qui est perçu à travers les hésitations ou l'expression d'une incapacité à faire, ou d'une absence de savoir-faire. Pour rappel, au Liban, trois organismes publics assurent la formation continue des enseignants dans le secteur public : la Faculté de

Pédagogie de l'Université Libanaise, pour le cycle secondaire en particulier, le CRDP pour les cycles primaire et complémentaire et la DOPS, qui assure un suivi dans les classes. Le bureau de formation du CRDP lance annuellement des actions de formation pour les trois cycles pour lesquelles il engage le plus souvent des formateurs /enseignants chevronnés. Il est utile de rappeler qu'au Liban, les enseignants ne reçoivent pas d'offres de formation « au choix » mais des convocations à des formations obligatoires. Et la formation suivie ne débouche ni sur une récompense ni sur une promotion.

Nous avons interrogé les enseignantes dans le cadre de nos entretiens, pour savoir si elles avaient suivi des sessions de formation continue notamment sur l'enseignement du français dans le cadre de leur carrière. La majorité des enseignantes enquêtées ont répondu par l'affirmative à cette question. Notons que, parmi les enseignantes qui ont répondu négativement à cette question, cela revient, d'après elles, à un manque de temps et d'intérêt. De plus elles pensent ne pas en avoir besoin.

ED : / en brevet je dois finir le programme / je n'arrive pas à finir le programme /je peux pas m'absenter / ce n'est pas intéressant /la formation que des cours et des présentations /power point/

EG:/je dois préparer les élèves à l'examen officiel je n'ai pas le temps/ je n'ai pas besoin de suivre des formations/ même livre même programme/

Ces enseignantes ne croient pas que la formation continue soit vraiment utile pour leur profession. Il s'agit d'enseignantes qui, tout en ayant une image très positive d'elles-mêmes et de leurs pratiques, refusent les activités de formation pour lesquelles elles déclarent ne pas disposer de temps nécessaire pour la suivre. Cette satisfaction professionnelle et cette appréciation positive qu'elles se font de leurs pratiques les poussent à ne pas participer aux sessions de formation. Il s'avère donc nécessaire de les convaincre de l'importance de la formation continue afin qu'elles puissent « mettre en relation des méthodologies, des stratégies d'apprentissage, des angles d'attaque différents, des conceptions différentes de l'acte d'apprendre » (Duverger, 2005 : 42) de façon organisée et réfléchie, tout au long du déroulement de leurs cours. Il faut admettre comme le montre Cavalli que « formation initiale et continue concourent, de façon complémentaire, à construire les fondements du développement professionnel : la première en équipant les futurs enseignants des compétences de base nécessaires à leur professionnalisme, [...] la seconde visant la mise en pratique, au niveau de l'enseignant, de la dimension « apprendre à apprendre » tout au long de la vie [...] » (Cavalli, 2005 : 258).

Les enseignantes enquêtées qui ont suivi des formations ont exprimé à l'unanimité leur mécontentement envers les formations suivies. Elles ont déclaré que les formations qu'elles avaient déjà suivies n'étaient « pas du tout efficaces » : les enseignantes pointent également

du doigt la nature même des formations suivies, leur contenu, leur durée et leur degré d'efficacité.

EB : /pas efficace du tout/ le directeur m'a demandé d'aller à la formation je suis allée à l'école normale une présentation de six heures et j'ai rien appris comment expliquer une consigne d'expression écrite comment corriger selon un code/

EG : /parfois on passe des journées n'importe comment perte de temps rien de nouveau/ c'est inutile toujours la même chose on répète on répète on les nomme tome 1 tome 2 chaque année un tome comme les « *mousalsalet* » de « *Ramadan* ⁵⁶ »/

EA : /maintenant la séance que je suis en train de faire ça ne sert à rien pour moi j'ai dit ça j'ai dit ça même au docteur je lui dis je sens que je viens pour rien faire/

EH : /c'est long 4 samedis/ c'est le directeur qui choisit la formation la moins courte pour que les autres ne me remplacent pas/ c'est un travail supplémentaire il n'y a rien à gagner / on perd nos samedis / mais on est obligés le directeur nous oblige à partir ils nous nomment/

EG : /c'était la dernière fois en 2014/ au niveau brevet j'ai dit au directeur je dois finir le programme il m'a dit c'est obligatoire je lui dis ok moi je choisis il n'a pas accepté il a imposé une formation/

À travers ces témoignages, l'on peut donc comprendre que la formation continue est généralement perçue par les enseignants comme une obligation et une contrainte impactant négativement leur disponibilité professionnelle et les objectifs qu'elles sont supposées atteindre à savoir « boucler le programme » en vue de l'examen du Brevet. Leurs propos sont assez révélateurs et assez alarmants puisqu'ils pointent du doigt un problème de fond touchant à la formation pédagogique continue des enseignants de français au Liban. Il va sans dire qu'il est important de prendre en compte le ressenti des enquêtées sur le fait que les sessions de formation suivies ne répondaient pas du tout à leurs besoins et qu'elles ne leur ont rien apporté de nouveau dans leur discipline. Ces enseignantes enquêtées mettent en cause les sessions de formation continue qu'elles suivent à l'Ecole normale car elles les considèrent non conformes à leurs besoins et à ceux de leurs élèves. Leurs propos montrent bien la nécessité d'intensifier les formations sur mesure qui soient adaptées aux besoins des enseignants de français et qui combler de réels manques au niveau de la pratique pédagogique. Nous précisons que cet intérêt va de pair avec les préceptes de la démarche d'une formation continue qui exige une analyse des besoins préalable. Il nous semble important de préciser qu'une formation quelle qu'elle soit ne doit pas être envisagée indépendamment des enjeux contextuels de l'activité d'enseignement-apprentissage des langues. Même s'il faut admettre avec Castellotti et De Carlo, que quelles que soient la forme et la durée de cette formation, celle-ci « [...] ne pourra

⁵⁶ Séries télévisées diffusées sur des chaînes libanaises pendant le mois de Ramadan

jamais combler la totalité des exigences que comporte le travail du terrain. » (Castellotti & De Carlo, 1995 : 21).

A la question : « *Quelles sont les formations que vous avez suivies sur l'enseignement de l'oral ?* », les enquêtées répondent :

EG : /une sur l'oral comment travailler la prononciation et la lecture à haute voix mais moi j'enseigne le brevet je veux une formation comment les élèves faibles vont apprendre à parler/

EC : /une formation sur l'oral mais on ne peut rien appliquer nos élèves sont faibles ils n'ont pas le niveau a2 et ils nous enseignent comment faire un débat en classe/

EE : /loin de la réalité / c'est pas utile pour les enfants c'est pas pour nos élèves de l'école officielle/

Démunies de stratégies, ces enquêtées se sentent devant une impasse :

EC : /je suis sincère oui / vous diriez oui j'aime et je ne sais pas quoi non je n'aime plus /je fais ce qu'il faut faire vous oui / et j'essaie de /de trouver d'autres solutions moi-même/

EE:/ je suis perdue je me sens seule pauvre les élèves je travaille je donne mon cours mais pas de progrès comme ils viennent ils partent « *walla haram*⁵⁷ » je vais quelqu'un qui me dit que faire pas en général que faire avec les enfants de cette école qui ne savent pas parler en français/je fais des recherches mais c'est compliqué sur internet je n'arrive pas à organiser les informations trop d'informations/

En revanche, on observe aussi que ces enseignantes se remettent en question et font montre malgré tout d'une grande conscience vis-à-vis de leur métier, et de leurs lacunes. Elles reconnaissent avoir besoin de formations notamment dans le domaine de l'oral. Elles émettent le vœu d'une formation qui touche aux vrais problèmes de leurs élèves et qui les aide à apporter des solutions réelles et efficaces :

EC : / On a besoin des sessions de formation continue pour résoudre au problème de l'oral c'est un problème qui touche toutes les écoles publiques/ EA : /une formation sur l'oral comment choisir des supports ou qu'ils nous donnent des supports pour l'oral qui correspondent aux centres d'intérêt des apprenants/ EB : /une formation pour nous dire comment enseigner l'oral ils doivent nous donner des guides des cd des photocopies /puisque mes élèves n'arrivent pas à parler le français donc je crois qu'il il je n'arrive pas à même « *yaani* » comment leur faire parler en français comment leur les les les pardon les les pousser à parler le français c'est un problème parce que il n'arrive pas/

ED : une formation qu'on nous apprend comment faire l'oral on sait pas/ la formation continue pour être toujours c'est c'est pas la mode de de savoir tout ce qui se passe renouveler /sortir de tout ce qui est traditionnel

EE : /formation sur l'enseignement de français production orale compréhension de l'oral / moi je préfère donner des des thèmes qui sont qu'on peut qui sont

⁵⁷ Trad. : *Mon Dieu les pauvres*

adéquats au niveau des élèves encore « *yaani* » des thèmes de leur vie match de football mode pour les filles tu sais à cet âge elles aiment la mode mais je veux des vidéos/ une télévision/ une méthode pour faire/ aider les profs aider encore l'élève si si les formatrices nous donnent par exemple des textes des cd ou bien « *halaa* » ou donner des magnétophones je sais beaucoup de choses

EH : la communication orale en classe/je veux que quelqu'un m'apprend par exemple comment travailler l'oral une image ce qui manque dans le guide et même dans l'université

EG : des formations avec des docteurs qui sont compétents on leur pose des questions aux formateurs ils n'ont pas de réponse donc comment avoir des réponses on leur dit mes élèves ne savent pas parler comment ils vont faire un débat pas de réponse

Ces formations souhaitées par les enquêtées pourraient faire prendre conscience aux enseignantes de l'importance de l'oral dans l'apprentissage d'une langue étrangère et les emmener vers une autonomie d'action leur permettant d'éviter la dépendance à des manuels de langue jugés « pauvres » en termes de choix de supports à exploiter et d'activités didactiques. Même si elles sont démotivées, même si la formation, selon des propos qui confirment d'ailleurs les travaux de Hoteit (2010 : 104), « n'apporte pas de réponses directes et de remèdes magiques aux questionnements et aux difficultés de ces enseignantes, au moins, la formation continue déclenche la curiosité personnelle, suscite des questions, comme elle donne envie de travailler autrement, d'expérimenter et de chercher des réponses ».

Dans leur grande majorité, non seulement les enseignantes enquêtées se déclarent insatisfaites de la formation qu'elles ont reçue, mais on perçoit également leur désolation face à l'absence de tout suivi pendant l'année scolaire :

EH : /parfois on apprend des choses on suit la formation et après quand on veut appliquer on a des questions qui peut nous aider/ les dops viennent nous dire pourquoi vous faites comme ça on leur fit c'est comme ça qu'on a appris avec les formations au crdp ils nous dit non il ne faut pas faire/

EG : /aucun suivi du crdp et les dops viennent nous dire ne faites pas ça on leur dit c'est ce qu'on apprend avec les formateurs du crdp ils nous disent non c'est faux /

Cette absence de suivi dans le secteur public est une dimension importante, et c'est une des raisons qui explique l'absence de réinvestissement des contenus des formations. De plus, les propos des enseignants confirment aussi la faiblesse de la concertation, de la coordination et de la communication entre leurs autorités de tutelles (les responsables académiques de tout bord). Cela a un effet néfaste sur la formation et réduit singulièrement son efficacité. Mais on peut aussi insister sur le fait que les propos des enseignantes montrent clairement leur souhait de se former, de « changer », dans une optique que l'on pourrait qualifier d'amélioration

continue. Ces enseignantes expriment leur volonté d'apprendre, et montrent qu'elles ont conscience qu'il est nécessaire d'apprendre et de se former pour changer ses pratiques.

Cependant, d'après nos entretiens, ces enseignantes n'étaient formées ni à produire ni à exploiter des supports authentiques (scénarios pédagogiques, jeux ludiques à visée pédagogique, histoires, etc.) avec leurs apprenants. Sans formation préalable, il va sans dire que la plupart des enseignants de français ne sont pas véritablement conscients de l'importance de l'exploitation des supports authentiques en classe, d'autant que leurs élèves ne sont généralement pas en contact avec cette langue hors de la classe. De plus, ces enseignants n'ont pas forcément appris ni à didactiser des supports authentiques, ni à concevoir des unités didactiques afin de développer les compétences de production orale des apprenants. Et même si la conception de supports didactiques et d'outils pédagogiques n'est pas une tâche insurmontable, elle nécessite des compétences spécifiques dont les enseignants ont besoin afin d'optimiser leurs pratiques pédagogiques. Par ailleurs, si les enseignants de français pouvaient être formés à travailler notamment en groupe et à collaborer dans le cadre de l'exploitation de supports didactiques attrayants, ce serait une nouvelle voie professionnelle pour articuler didactique, créativité et ingénierie pédagogique. Les commentaires des enseignants nous amènent à penser que des pistes de formations en ingénierie éducative pourraient trouver leur utilité dans le cadre d'un plan de formation.

Il nous semblerait qu'au Liban, le suivi des enseignants nécessite un soutien continu qui ne pourrait être assuré que par la présence de ressources de proximité (personnels, bibliothèques, matériaux didactiques, etc.) activement mobilisées et mobilisables dans la vie quotidienne de chaque établissement. Nous sommes convaincue que dans tout système éducatif, la formation est une nécessité et une condition préalable au bon déroulement de l'enseignement-apprentissage des langues. Le recours aux méthodes d'enseignement actives et collaboratives et aux technologies éducatives pourrait sans doute rehausser la qualité de l'enseignement du français au Liban. D'où l'utilité d'inciter les enseignants à reconsidérer cette importance par le biais de formations spécialisées, assez spécifiques et susceptibles de les aider à « faire des choix pédagogiques éclairés et pertinents » (Minier & Gautier, 2013 : 10).

12.6 DISCUSSION DES RESULTATS

Avant de commencer la discussion de nos résultats, il nous a semblé utile de rappeler que notre problématique de départ cherchait à identifier les fondements d'une didactique de l'oral, en vue d'optimiser les compétences des collégiens en production orale. La question qui se situe au cœur de notre problématique est la suivante : *Pourquoi la production orale constitue-t-elle un obstacle chez la plupart des élèves des collèges publics libanais ?*

Nous essayerons ici de répondre à cette problématique en essayant de valider les hypothèses opérationnelles que nous avons identifiées.

D'abord, en ce qui concerne la première hypothèse qui stipule que « *l'échec des élèves des écoles publiques libanaises à communiquer à l'oral en français est dû à un déséquilibre entre les activités langagières enseignées : l'écrit prédomine, l'oral est presque absent* ».

Nous pouvons dire que celle-ci a été entièrement confirmée par nos instruments de recherche qualitatifs (entretiens avec les enseignants) et quantitatifs (enquête par questionnaire avec les apprenants). En effet, les deux catégories de public enquêté (à Keserwan et dans la banlieue sud de Beyrouth) manifestent, pour des raisons différentes, un plus grand intérêt pour l'écrit que pour l'oral, ceci était clairement mentionné soit par écrit dans les questionnaires adressés aux apprenants soit verbalement via les entretiens semi-directifs avec les enseignants. L'école publique vise à travers l'enseignement / apprentissage des langues la réussite aux examens officiels ; une minoration de l'oral dans l'enseignement actuel au Liban est détectée après le croisement des résultats des analyses des entretiens et des questionnaires.

Quant à la deuxième hypothèse qui stipule que « *les pratiques d'enseignement sont fortement ancrées dans la tradition et, à cet égard, la didactique de l'oral a du mal à s'affranchir au Liban de sa forme conventionnelle* », nous pouvons dire que celle-ci a été entièrement confirmée par nos instruments de recherche qualitatifs et quantitatifs. Les représentations que les interviewés de l'école publique ont de l'oral mettent en lumière une conception traditionnelle de son enseignement. Nous notons également l'influence des représentations négatives qu'ont les enseignantes sur l'enseignement de l'oral en français. Cette situation a été analysée chez la majorité des enseignantes enquêtées qui croyaient consacrer leurs séances à des activités de compréhension et de production orales alors qu'elles focalisaient sur l'écrit oralisé et sur la compréhension des écrits, ce qui ne prépare absolument pas les apprenants à des interactions orales avec des pairs.

Par ailleurs, l'enquête par questionnaire que nous avons administrée aux apprenants nous a révélé que la majorité d'entre eux trouvaient le programme de français complexe, et difficile. Aussi avons-nous remarqué qu'ils avaient un engouement extrême pour les images et les vidéos perçues à la fois utiles et amusantes.

Nous pouvons également déduire de cette enquête que les enseignants semblent peu conscients de l'importance de l'oral, et cela se ressent dans l'absence de de structurations didactiques dans les séances avec des activités visant l'oral en interaction. Dans les entretiens, nous avons pu déceler le goût des pratiques traditionnelles durant les cours d'oral, notamment à l'école publique où la communication est verticale et où l'apprenant n'est pas mis au centre. L'analyse de nos entretiens a révélé que le processus d'enseignement / apprentissage des

enseignantes de français enquêtées appartenait surtout au modèle transmissif et se pliait inopportunément au schéma traditionnel de la communication (émission / réception). La quasi-totalité des cours décrits étaient classiques et magistraux : les enseignants monopolisaient la parole et conféraient un poids colossal à la lecture et aux questions se rapportant aux textes écrits. Cette enquête nous a permis de découvrir l'existence d'un grand nombre d'enseignants français qui ignoraient complètement les spécificités de leur discipline, ainsi que les approches innovantes inhérentes à l'enseignement / apprentissage de l'oral.

Enfin, en ce qui concerne la troisième hypothèse qui stipule que « *le problème qui se pose est le manque d'activités consacrées à la production orale dans les manuels et l'absence de supports audiovisuels à exploiter en classe pour favoriser la prise de parole* ». Nous pouvons dire que celle-ci a été confirmée par nos instruments de recherche. Les résultats de nos enquêtes ont montré le peu de place accordé à l'oral dans les manuels scolaires adoptés dans les établissements retenus comme terrain d'observation. Un manque remarquable est recensé au niveau des activités de production orale et une absence de supports authentiques pour l'oral dans les manuels de l'école publique. De plus, les consignes formulées dans les manuels n'épaulent ni l'enseignante dans son explication ni l'apprenant dans son apprentissage, à cause d'éléments didactiques non pertinents qui portent à confusion. Par ailleurs, nous avons remarqué également que les thèmes abordés sont complètement coupés du monde réel de l'apprenant et n'entretiennent aucun rapport avec son vécu. Il s'agit, en réalité, d'une surabondance d'activités non structurées, détachées, désarticulées voire décloisonnées qui ne débouchent sur aucun projet final. Par ailleurs, le manuel n'accorde pas assez d'importance ni à la participation ni à la créativité des apprenants et ne propose pas de situations de communication mobilisatrices, des défis ou des situations-problèmes auxquelles les apprenants pourraient réfléchir. Pour finir, le guide pédagogique qui accompagne ce manuel n'est pas de nature à apporter une aide réelle aux enseignants qui se trouvent donc fort démunis.

En bref, nous avons présenté, dans ce chapitre, les résultats de l'analyse des données que nous avons recueillies sur le terrain grâce à une « approche systémique » (Balmet & Henao De Legge, 1992 : 69) qui nous a permis d'analyser des situations pédagogiques par le biais de questionnaires, d'entretiens et d'analyse de documents (curriculum et manuel scolaire national de français). Il s'avère nécessaire, dans ce monde dominé par la croissance exponentielle des connaissances, de former des enseignants de français qui tâcheront de faire évoluer leurs apprenants « de la mémoire du stock vers la mémoire du lien » (Toscani, 2014 : 111). Précisons que les résultats que nous venons de présenter et d'analyser pourraient constituer le point de départ d'une réflexion didactique utile en vue d'actions concrètes et de suggestions pratiques

notamment à travers des modules de formation sur l'enseignement de l'oral qui pourraient être mise en place dans les centres de formation par exemple le CRDP. Nos propositions se basent sur les aveux des enseignantes qui ont déclaré que les objectifs pédagogiques visés dans les formations auxquelles elles ont assisté ne sont pas en concordance avec les moyens utilisables pour véhiculer ces objectifs.

CHAPITRE 13

PROPOSITION DE REMEDIATION : CONCEPTION D'UN MODULE DE FORMATION

L'accompagnement au changement devient, à l'époque de l'innovation, une nécessité. Ainsi, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, le changement et l'innovation deviennent des besoins incontournables. D'après Lamontagne « le design de l'éducation, des manuels, des écoles et de la pédagogie change, en réponse à nos attentes, besoins, habitudes et moyens » (Lamontagne, 2018 : 1) ; l'auteure pense qu'il est inadmissible, actuellement, de se contenter d'un « design suranné » qui date d'un siècle révolu.

Afin d'aider les enseignants de français des établissements publics libanais à accroître les performances de leurs apprenants en production orale, nous allons avancer, dans ce chapitre, quelques propositions et quelques pistes de remédiation – en concordance avec ce qui précède – susceptibles de les aider à trouver des solutions pratiques aux problèmes qu'ils affrontent dans l'enseignement de la production orale. Dans le cadre d'une démarche-action, nous avons eu recours à la conception et l'animation d'un module de formation, et à son évaluation finale auprès d'enseignants formés, afin de tester l'efficacité de nos propositions.

Cette formation avait pour finalité principale, outre le fait de former effectivement des enseignants, d'apporter des éléments de réponse à la question suivante :

Comment former les enseignants des écoles publiques libanaises afin d'enseigner la production orale en intégrant le document audiovisuel au contenu des manuels imposés pour un public prédéfini selon la perspective actionnelle ?

Dennery considère qu'il y a « cinq étapes essentielles pour passer à l'action : diagnostiquer la situation pour comprendre les besoins, définir les objectifs, choisir les dispositifs de suivi adéquats, établir le plan d'action, impliquer les différents acteurs et réaliser le suivi » (Dennery, 1997 : 33). Sur ce, il est important de souligner que ces propositions de remédiation – que nous allons présenter et détailler dans le module de formation – ont été conçues pour remédier particulièrement aux failles pédagogiques diagnostiquées chez les apprenants et les enseignantes de français lors de nos enquêtes par questionnaire et par entretiens. D'ailleurs, elles ont été inspirées des nouvelles approches pédagogiques innovantes et actives, notamment de l'approche actionnelle préconisée dans l'enseignement des langues. Dans notre réflexion, nous nous pencherons également sur plusieurs paramètres qui seront à même d'optimiser la motivation des apprenants dans les cours de français notamment l'exploitation des documents audiovisuels.

Selon Coste (2009), le CECRL est devenu dans le domaine des langues étrangères une référence quasiment incontournable, dont l'influence ne se limite pas à l'Europe. Hafez (2006) confirme que la mise en place de l'approche actionnelle pour l'enseignement du français au Liban est tout à fait réalisable, avec les programmes et manuels scolaires libanais qui s'inspirent globalement de l'approche communicative. Pour Hafez, il suffit de restructurer les séquences : augmenter les séances de l'oral, partir d'une situation de communication, réorganiser les objectifs de la leçon en fonction d'une tâche à accomplir, en délimiter les paramètres, l'ensemble d'objectifs fonctionnels permettant de résoudre un problème, (...), varier les types d'activités, vérifier l'accomplissement de la tâche en procédant à une auto-évaluation. A la lumière de ces constats, il nous semble opportun de s'interroger sur l'approche didactique à privilégier si l'on cherche à influencer sur la qualité des apprentissages. Quelle approche adopter dans une société qui immerge les apprenants de savoirs de toute sorte ? Quelle méthode d'enseignement pourrait-on choisir pour dépasser les contraintes contextuelles et institutionnelles ? Pour Robert & al., « la seule issue possible est d'opter pour une approche pragmatique et éclectique basée sur la perspective actionnelle et les approches qui l'ont précédée » (Robert & al., 2011 : 97). Cuq et Gruca considèrent que :

« La didactique de l'oral s'est nettement enrichie sous l'influence des théories communicatives et de la linguistique poststructuraliste pour fonder de nouvelles propositions d'enseignement, préconiser des référentiels de compétences clairement définis et favoriser la variation langagière. Il faut donc savoir que la maîtrise de la production est le résultat d'une pratique. Il faut donc multiplier les activités en faisant en sorte que les apprenants aient plus de contacts avec la langue étrangère et qu'ils s'intéressent à ces activités afin de les motiver à prendre la parole et créer le besoin de parler et de s'exprimer ».

(Cuq & Gruca, 2008 : 182)

Et qu'est-ce qui pourrait être plus efficace pour procurer ce contact avec la langue étrangère dans notre environnement arabophone que le document audiovisuel ? Pour leur aspect attractif, motivant, authentique, mais aussi leur rythme et leur capacité d'adaptation à tous les niveaux du CECRL, les documents audiovisuels nous semblent de nature à être privilégiés pour les apprenants d'une nouvelle langue.

Pour rappel, les résultats de notre enquête sur le terrain ont confirmé dans une large mesure nos hypothèses quant au manque de supports et d'activités orales dans les manuels scolaires nationaux et l'importance accordée à l'écrit dans les cours de français au détriment de l'oral. Ces résultats nous ont incitée à nous pencher sur l'importance des activités communicatives orales en classe de langue et nous ont poussée à élaborer ce module de formation pouvant

aider les enseignants à surmonter leurs difficultés dans l'enseignement du français notamment celles de l'enseignement de l'oral. Parmi les principales raisons qui nous ont poussée à concevoir un module de formation, la plus importante était le caractère fragmenté, décousu et incomplet du manuel scolaire national au cycle complémentaire qui ne pourra que dériver et désorienter les potentiels des apprenants. Au moyen d'une analyse fine du contenu des manuels de 5ème et du 3ème, nous avons pu pointer bon nombre de lacunes. Les enseignantes enquêtées en ont évoqué les plus saillants dans le chapitre précédent. Les données que nous avons recueillies sur le terrain et analysées mettent en évidence l'utilité d'une formation qui vise non seulement l'élaboration des séquences de l'oral à partir des documents audiovisuels mais aussi une sensibilisation à l'approche actionnelle, et au CECRL pour convaincre les participants de l'importance de toutes les activités langagières dans l'enseignement d'une langue étrangère et de l'utilité des activités communicatives en classe de langue.

La nouveauté de cette formation, intitulée « *Et si on passait à l'oral en action ?* » que nous avons élaborée réside dans sa capacité à répondre aux besoins et aux attentes des apprenants et des enseignants. Sa primeur revient au fait qu'elle puise ses fondements théoriques et méthodologiques d'une multiplicité d'approches en didactique des langues étrangères : la PA, le CECRL, et les méthodologies transversales (TICE). Ainsi, dans ce module, les différentes étapes de conception d'une séquence didactique ont été respectées : anticipation, accès au sens, repérage, conceptualisation, systématisation, production (Lemeunier, 2006). Cet alliage et cet entrelacement d'approches confèrent à ce module sa capacité à contextualiser les apprentissages et à leur donner du sens.

Nos objectifs ont été formulés en termes opérationnels, c'est-à-dire en termes de comportements observables qui permettent d'envisager concrètement les aptitudes à développer. Ainsi étaient-ils basés sur la mobilisation d'un ensemble de ressources internes (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir apprendre) et externes (supports authentiques, matériels, ...) polarisantes et variées en vue de mener à bien les activités avec les enseignantes.

13.1 PRESENTATION DE LA FORMATION

En tant que formatrice d'enseignants au sein du CRDP, nous avons élaboré une fiche descriptive de la formation (figure 13) qui en précise les contenus et les objectifs. Ce module a été intégré dans le catalogue de formation annuel du CRDP, et la formation a été proposée aux aux enseignantes des collèges enquêtés.

Discipline	:	Langue française		Langue	:	Française	
Public	:	Enseignants de français /Classe EB7		Code	:		
Lieu / Dates	:	Ecole normale de Beyrouth					
		7, 14, 21 et 28 mai 2020					
Horaires	:	De 9h à 14h					

Titre	:	Et si on passait à l'oral en action ?	
--------------	---	---------------------------------------	--

Objectif

Etre capable, en fin de formation, de réaliser des tâches communicatives orales basées sur les activités langagières

Descriptif

Après avoir suivi pendant des années dans le système scolaire des cours de français et appris des règles de grammaire, de la conjugaison, de la lecture à n'en plus finir, les élèves se retrouvent complètement démunis en situation authentique de communication une fois le moment de communiquer à l'oral en français arrivé. Une telle situation est fréquente car l'accent a été mis, pendant l'apprentissage de la langue, sur le développement des connaissances linguistiques, sur l'écrit alors que l'utilisation de la langue oralement en contexte est fondamentale.

Axes de travail :

Faire le point sur le CECRL, l'approche actionnelle et ses applications

Travailler l'oral en approche actionnelle

Construire des séquences d'enseignement de l'oral visant à aider les élèves à construire leurs savoirs et leurs savoir-faire dans le cadre d'une démarche actionnelle.

Modalités

[Ateliers en groupes et échanges de pratiques en grand groupe.](#)

Elaboration d'activités pédagogiques à partir de documents vidéo fournis par le formateur

Remarques

La dernière séance sera animée par le formateur TICE et a pour objectif de guider les stagiaires à rechercher et à télécharger des documents audiovisuels en ligne

Formateur :	Dania GHADDAR MALAK
--------------------	---------------------

Figure 13 : Fiche externe de la formation

La formation est intitulée « Et si on passait à l'oral en action ? ». Celle-ci est conçue selon une approche de type formation/action où alternent des séances de présentation, d'analyses et de création encadrée. Elle se composait de trois journées de travail qui ont eu lieu les jeudis 7, 14 et 21 mai 2020 à l'école normale de Beyrouth. Une quatrième journée animée par un formateur d'informatique était prévue le 28 mai afin de guider les enseignants à chercher des ressources en ligne et de les télécharger. Les sept enseignantes enquêtées ont participé à cette formation.

Dans ce qui suit, nous présenterons le déroulement de la formation, avant d'en faire un bilan à l'aide de l'exploitation des questionnaires d'évaluation qui ont été soumis au groupe de participantes.

13.1.1 Première séance : concordance entre le CECRL et le curriculum libanais

Dans un premier temps, les stagiaires ont été invitées à se présenter et à présenter leurs attentes par rapport à la formation. Ensuite elles ont comparé l'objectif de la formation ainsi que les axes de travail présentés dans la fiche externe avec leurs attentes, afin qu'elles puissent déterminer les enjeux de la formation.

Dans un deuxième temps, les stagiaires ont été appelées à élaborer en groupes un programme de français de 3 mois pour un groupe d'élèves non-francophones pour que ces derniers puissent se débrouiller en France durant leur séjour à Noël. Chaque groupe a présenté son travail sur une feuille grand format. Durant la phase de mise en commun, nous avons classé leurs travaux dans un tableau de 6 colonnes et nous leur avons demandé de donner un titre à chaque colonne.

L'objectif premier de cet atelier était d'encourager les stagiaires à s'interroger sur leurs pratiques et de les sensibiliser à la PA. Des notions clés telles que l'acteur social, les composantes de la composante langagière, les activités langagières du CECRL et la tâche-cible dans l'enseignement/apprentissage doivent apparaître dans le tableau de synthèse. Cette activité a été suivie par une présentation brève du CECRL. (Annexe 6).

Dans un troisième temps, les enseignants ont visionné des DVD de passation des épreuves de production orale (A1 DVD FEI, A2 DVD Cours de Langue / IFL) afin d'analyser les questions posées à chaque candidat et de dégager les objectifs à partir de sa réponse. Le choix de ce niveau élémentaire (A1/A2) n'est pas arbitraire, nous avons voulu viser le niveau des élèves de ces enseignantes stagiaires. Cette activité avait comme objectif de consolider les acquis de la première activité en ce qui concerne les niveaux, la tâche et les composantes de la communication langagière en se basant sur ces passations.

Les stagiaires ont pris conscience de l'élément suivant : à chaque candidat (niveau) correspondent des descripteurs spécifiques. Il s'agit d'une progression en spirale, avec des descripteurs en situation d'interaction et une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les pratiques. Les participants se sont rendus compte qu'un niveau de CECRL n'est pas seulement un niveau linguistique (en termes de 'système'), mais qu'il s'agit aussi de prendre en compte les composantes pragmatiques, socioculturelles et sociolinguistiques. Elles en ont conclu que, en vue de la préparation de chaque séquence d'enseignement, il était nécessaire de réfléchir au niveau attendu (A1 ou A2 ...) donc aux

descripteurs en question, au produit attendu et au temps qui sera dévolu pour l'apprentissage (3 mois...)

Pour finir, les stagiaires ont comparé les descripteurs de production orale du CECRL et les compétences spécifiques à l'oral dans le curriculum libanais : ils en ont déduit que la plupart des descripteurs figuraient bien dans le curriculum libanais. L'objectif de cette activité était de leur montrer, en premier lieu, que le curriculum libanais prévoyait bien de travailler l'oral en classe, et en deuxième lieu, que les descripteurs du CECRL étaient bien en concordance avec les compétences de l'oral telles qu'elles étaient intégrées dans le curriculum libanais.

13.1.2 Deuxième séance : un comportement d'écoute favorisant l'activité langagière orale

Au cours de la deuxième séance, les stagiaires ont été invitées à compléter une fiche de « conscientisation » (Annexe 8) dans laquelle elles ont noté les informations concernant toutes les activités faites à la première séance, ainsi que leurs propres objectifs. Chaque enseignante a ensuite présenté une activité de la première séance en signalant les étapes suivies et l'objectif de cet atelier. Il s'agissait de s'assurer de la bonne compréhension des activités de la première séance et d'intervenir immédiatement dans le cas contraire

Nous avons adopté dans notre formation, le scénario pédagogique proposé par Lemeunier (2006) :

- l'exposition ou la compréhension globale et détaillée aidera l'apprenant à accéder au sens
- le traitement ou l'analyse discursive permettra à l'apprenant d'analyser le corpus proposé et d'en découvrir le fonctionnement.
- la fixation/appropriation permettra l'acquisition du contenu grâce auquel l'apprenant sera ultérieurement en mesure de produire et finalement la production qui amènera aux apprenants de s'approprier les contenus systématisés précédemment en stimulant une communication réelle.

Ensuite, les enseignantes ont regardé un film dans une langue étrangère (un extrait italien) sans le son dans un premier temps, ensuite avec le son mais sans les images, et une troisième fois avec le son et les images. L'objectif de cette activité était d'aider les participants à se mettre dans la peau de leurs élèves, d'avoir un retour réflexif sur les stratégies de compréhension et de traitement de l'information : elles ont pu constater qu'elles avaient bien deviné ce qui se passait dans le film avant de pouvoir vérifier leurs hypothèses à l'aide de la traduction des dialogues. Suite à cette activité, les enseignantes ont pu réaliser que même sans connaître une langue, il était possible d'en comprendre beaucoup d'éléments en se basant

sur des indices visuels et auditifs, et ce notamment grâce à leur vécu en dehors de l'établissement scolaire.

Une deuxième activité a ensuite été proposée aux participantes : elles ont été amenées à vivre une séquence ciblée sur l'oral en alternant les rôles d'apprenants et d'enseignants. Cette activité avait pour objectif d'aider les enseignantes à adopter dans leurs pratiques de classe un cadre méthodologique cohérent qui permette à l'apprenant de produire du sens en lui fournissant les moyens de s'approprier les nouveaux savoirs (savoir-faire, savoir-être et savoirs).

Dans un premier temps, les enseignantes ont effectué un premier visionnement d'une vidéo sans le son (Vacances en Guadeloupe⁵⁸). Afin de favoriser l'émergence d'hypothèses, elles ont été invitées à répondre à des questions concernant le contexte communicatif de l'interaction : Qui parle ? À qui ? Où ? Quand ? De quoi ? Cette étape avait pour objectif de préparer à la compréhension du document. Pour Desmond et al., « la compréhension de l'oral est un objectif d'apprentissage qui précède souvent la prise de la parole » (Desmond & al., 2008 : 26). Également pour Ducrot, « la compréhension est probablement la première compétence traitée dès la leçon zéro. » (Ducrot, 2005 : 63). Les enseignantes ont émis des hypothèses sur le document avant même de l'avoir écouté. Elles étaient donc dans une situation d'incertitude qui les a incitées à agir tactiquement en s'appuyant sur leurs acquis et en utilisant des stratégies élaborées dans d'autres situations d'apprentissage. Elles avaient aussi ce que Lhote désignait comme étant un « horizon d'attente » (Lhote, 1995), et adaptaient un « comportement d'écoute » (Ibid.) qui leur permettait d'être plus alertes et plus efficaces sur le plan de la compréhension. On est ici dans le cas d'une « pratique consciente de l'oral » pour reprendre les propos de Beaucamp (2006 : 53). Lors de cette étape préliminaire, les enseignantes ont repéré des indices extralinguistiques qui leur ont permis d'émettre des hypothèses sur la forme et le contenu du message. Cette étape a donc facilité la compréhension du document. Au tableau, nous écrivions toutes leurs réponses et nous leur demandions de les justifier. Il s'agissait donc d'amener les stagiaires à s'appuyer sur les paramètres de la situation de communication pour développer leur compétence de compréhension

Lancien souligne que « l'image mobile présente le très gros avantage par rapport à l'image fixe de nous restituer le non-verbal dans son intégralité » (Lancien, 1986 : 11). De ce fait, quand « le message véhiculé par le canal verbal s'avère ambigu ou imprécis, les données prosodiques et mimo-gestuelles permettent de réévaluer le contenu et d'en révéler la signification exacte » (Nguyen, 2013 : 123). A partir de l'observation de ce non-verbal, l'élève

⁵⁸ Extrait vidéo : il s'agit d'un adolescent qui raconte ses vacances d'été. Cet extrait a été choisi vu qu'il permet d'exploiter le thème « les vacances » et les objectifs pragmatiques « raconter et décrire » figurant dans les manuels des classes de 5^{ème} et de 3^{ème}.

peut être mieux outillé dans l'accès au sens, car ces manifestations sont souvent redondantes par rapport au verbal. Sur ce, pendant la deuxième étape de l'exploration, nous avons eu recours à un visionnement avec le son pour permettre aux formées de vérifier les hypothèses émises lors de l'étape précédente et de passer d'une situation d'incertitude à une situation de moindre incertitude. Elles ont ainsi pu vérifier la pertinence des hypothèses qu'elles avaient émises lors du premier visionnement sans le son et d'affiner leur compréhension. Ce visionnement leur a permis de comparer la situation de communication élaborée à partir des hypothèses émises avec celle du document. On a donc une séquence au cours de laquelle on sensibilise les formées sur le fait que leur objectif consiste à relever, identifier, analyser, des indices linguistiques, qui leur permettent de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de sens qu'elles ont émises. La compréhension globale ne constitue donc pas un objectif en soi de l'étape, elle permet néanmoins de rendre plus efficace le traitement du document sonore.

Ensuite, nous leur avons demandé de se mettre dans la peau des professeurs et de discuter en petits groupes afin de décider quels étaient les objectifs pédagogiques de ce document.

Après la mise en commun, les stagiaires ont été invitées à rédiger une consigne d'écoute ciblée qui devait permettre de faire relever dans le document des informations précises permettant de réaliser l'activité finale prévue (*raconter ses vacances*) en fonction des objectifs pédagogiques de la séquence. Nous avons mis en garde les stagiaires sur le fait que la consigne devait être formulée de manière à orienter le travail de l'apprenant sur la compétence communicative (ou compétence à communiquer langagièrement), elle devait également les inviter à organiser leur pensée pour induire le fonctionnement de la langue. La consigne choisie par les groupes était la suivante : « Relevez les expressions qu'utilise l'enfant pour raconter ce qu'il a fait, ce qu'il a vu et ce qu'il a ressenti pendant les vacances ».

Nous leur avons ensuite demandé de visionner l'extrait afin de répondre à la consigne et de constituer un corpus d'analyse. Notons que les enseignantes ont eu des difficultés à relever les propos de l'enfant, raison pour laquelle nous avons dû passer la vidéo plusieurs fois.

Puis on a procédé à une mise en commun qui a permis aux participantes de comparer leurs réponses, de s'entraider et de s'autocorriger. Cette mise en commun, qui doit permettre aux apprenants d'échanger les informations relevées par chacun, offre à chacun la possibilité d'améliorer ses performances : les enseignantes prennent ici conscience de l'importance de confronter leur propre perception et leur propre point de vue avec ceux de leurs pairs ; cette étape leur permet de valider leurs hypothèses initiales, de les informer, de réajuster, de faire un feed-back, etc... Pour finir, un visionnement supplémentaire a été alors effectué car il y avait des désaccords qui subsistaient. Le corpus a été donc constitué par les stagiaires.

Lors de la phase de conceptualisation, les enseignantes ont été amenées à formuler une règle à partir des informations fournies par le corpus. Il s'agissait d'analyser le corpus proposé par le document et d'en découvrir le fonctionnement. Chaque groupe a proposé des règles sur l'emploi du passé composé, de l'imparfait et des indicateurs temporels que les autres ont complétées et rectifiées.

La dernière phase correspondait à l'appropriation. Il s'agissait en premier lieu de faire la comparaison entre les vacances des Français et celles des Libanais. Cette phase de comparaison devait contribuer à éliminer les stéréotypes et accepter l'autre avec toutes ces différences.

Ensuite, nous avons reparti les enseignantes en groupes et nous avons proposé à chacun de rédiger une consigne de production orale. La production permet aux formées de s'approprier les contenus abordés dans la séance, à travers une activité que nous souhaitons la plus proche possible d'une situation de communication réelle. En effet on sait « plus l'enjeu de la communication est réel et plus la communication est authentique. Grâce à cet enjeu, l'objectif de la communication est clair et l'apprenant comprend *pourquoi* il doit communiquer. Il ne s'agit pas de répéter les structures mais de les intégrer dans un discours » (Lemeunier, 2006⁵⁹). Grâce à ce travail collectif, les enseignantes formées allaient pouvoir mettre leur créativité au service de la communication.

13.1.3 Troisième séance : faire avec les enseignants

Au début de cette séance, les stagiaires ont complété la fiche de conscientisation de la deuxième journée. Grâce à la mise en commun, les enseignantes se sont appropriées davantage des contenus acquis concernant la méthodologie d'une séquence de l'oral.

Dans un deuxième temps, elles ont été invitées à discuter en binômes, des critères de sélection d'un document audiovisuel. En effet, les participantes ont signalé que le choix du document déclencheur était stratégique puisqu'il allait non seulement être le support du traitement des informations qu'il contenait, mais également être source d'inspiration pour les activités de fixation et de production. Il s'agissait donc de vérifier si le document permettait de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour atteindre les objectifs fixés. Les participantes ont indiqué qu'il était important que le document soit adapté au public visé et qu'il corresponde aux centres d'intérêts des apprenants. Elles ont ensuite élaboré une grille où elles ont réuni les critères de sélection pertinents d'un document audiovisuel.

Il est important à ce stade de signaler que l'IFL avait mis à la disposition des enseignants en 2011, dans les médiathèques des Ecoles Normales, une trentaine de DVD de différentes

⁵⁹ <https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/lemeunier2006.htm>

méthodes et de différents niveaux, mais les enseignants ne savaient pas comment les exploiter en classe.

Les stagiaires ont ensuite visionné quatre extraits audiovisuels afin d'en choisir un qui réponde aux enjeux de leur classe. Pour finir, elles étaient invitées à élaborer en groupes une fiche pédagogique à partir de l'extrait choisi en respectant la méthodologie adoptée lors de la deuxième séance de formation. Cet atelier visait à aider les enseignantes à adopter une attitude à la fois prospective et critique dans leur enseignement. Meirieu dans son article (2015) intitulé « Quelle formation pour quels enseignants ? » les invite les à participer à des stages où ils seront mis en situation de construire des séquences et de les expérimenter. Il ajoute que les enseignants ne font jamais avec leurs élèves ce qu'on leur dit de faire, mais ce que l'on fait avec eux. Et la démarche pour laquelle j'ai opté dans cet atelier se situe exactement dans cette perspective : faire avec les enseignants, pour qu'ils puissent par la suite faire avec les élèves. Les fiches (Annexe 10) ont été présentées en classe et commentées par les autres groupes.

13.1.4 Séance TICE

Une dernière séance animée par un formateur d'informatique a eu lieu le 25 mars afin de guider les formées dans la recherche et le téléchargement de documents audiovisuels. Elle avait comme objectif de rendre autonomes les stagiaires et de faciliter l'utilisation de documents authentiques audiovisuels en classe de français.

Pour, un questionnaire-bilan (Annexe 11) a été distribué et renseigné d'une façon individuelle et anonyme par les formées afin d'évaluer la formation.

En nous inspirant des nouvelles approches en DDL, nous avons avancé ce module de formation pratique visant à apporter quelques éléments de remédiation aux problèmes soulevés dans notre recherche. Notre objectif principal était d'engager les enseignants dans un processus de construction de séquences de l'oral et de leur permettre d'évoluer à pas sûrs dans leur enseignement Il y a eu, par conséquent, des évolutions remarquables au niveau de la construction des séquences qui pouvaient contribuer à l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants au profit de tous les apprenants.

13.2 ANALYSE DES FICHES D'ÉVALUATION DE LA FORMATION : PRÉSENTATION DES RESULTATS

A l'issue de cette formation, les enseignantes ont été invitées à compléter la fiche d'évaluation de la formation (Annexe 11). Ces questionnaires de satisfaction remplis à chaud à la fin de la formation (Annexe 12) nous ont apporté des retours réellement intéressants et ont pu répondre à toutes les questions qui se posent après toute formation. Nous avons analysé les résultats afin de pouvoir mesurer l'impact de cette formation.

13.2.1 Formation sur mesure

Une étude américaine faite par Glickman en 1998 sur les programmes de formation continue dans les écoles américaines, a relevé quatre causes essentielles à la base de leur inefficacité ; l'une d'elles était liée aux programmes de formation qui n'avaient pas été développés en se basant sur les besoins des enseignants. En effet, pour que la formation des adultes soit productive, elle doit répondre à leurs attentes ce qui les amène à valoriser le contenu et à s'engager à l'appliquer.

Les réponses recueillies dans les questionnaires que nous avons distribué font ressortir le lexique des sentiments positifs envers la formation :

EA : C'est une excellente formation

EB : J'ai beaucoup apprécié, c'était parfait

EC : J'ai beaucoup aimé c'était excellent

ED : C'est excellent

EE : C'est très bien vraiment c'est une formation complète

EG : Ça marche très bien c'est une révolution dans l'enseignement

EH : Cette formation est très bien j'ai aimé

La qualité des programmes de formation nécessite que la partie pratique présentée aux participants soit toujours prépondérante. Il est important de doter les enseignants des techniques pour les guider à rechercher et à se procurer des ressources, à savoir des documents audiovisuels en ligne. Ceci constituerait un soutien à l'enseignant pour qu'il développe son autonomie.

Et en effet, les enseignantes nous ont révélé qu'elles ont apprécié la dernière séance de la formation consacrée au TICE puisqu'elle les a rendues autonomes au niveau du choix et du téléchargement des documents audiovisuels : elles ont acquis un savoir-faire indispensable à leur autonomisation et à la consolidation de leurs compétences professionnelles.

EA : Cette formation numérique avec M Dib c'était bien maintenant je sais télécharger des vidéos et les utiliser en classe

EB : Le plus important j'ai appris à télécharger des vidéos en ligne

Il est important que le participant formé accepte de recevoir l'information, valorise les acquis d'une session de formation pour qu'il s'engage par la suite à les appliquer. Les enseignantes enquêtées s'accordent toutes sur l'aspect innovant de la formation qui vient répondre à un besoin. En outre, elles signalent qu'elles n'ont pas bénéficié de formation en didactique de l'oral. En effet, il suffit de lire le catalogue des formations du CRDP pour constater que la didactique de l'oral occupe très peu de place en formation continue des enseignants de français. Dans cette perspective, les enseignantes enquêtées ont réclamé lors des entretiens

une formation qui soit adéquate, adaptée et contextualisée, nourrie de leurs expériences respectives afin de mieux comprendre les échecs et les succès de telles ou telles pratiques. De ce fait, une « véritable formation », comme l'explique Castellotti :

« [...] Entre autres avantages, conduirait les enseignants vers une autonomie de jugement et d'action leur permettant d'éviter l'assujettissement aux méthodologies dominantes, d'analyser les situations complexes auxquelles ils sont de plus en plus confrontés et de construire des scénarios motivants et des outils adéquats ».

(Castellotti, 2001 : 365)

Il va sans dire que « seul un travail de terrain pourra conduire les spécialistes et les formateurs à concevoir une véritable formation didactique pour l'enseignant des langues en s'appuyant sur les difficultés des élèves et les demandes des enseignants » (Hoteit, 2010).

EA : tout est nouveau nous avons des activités qui vont aider les élèves à produire à l'oral

EB : cette formation répond à nos questions comment enseigner l'oral

EC : cette formation est toute nouvelle, enseigner l'oral était un besoin surtout la production orale mes élèves n'arrivent pas à parler je voulais une solution dans le catalogue chaque année il n'y a pas de formation sur ce sujet

EG : c'est une formation qui m'aide à faire parler les élèves car dans le guide il n'y avait pas comment faire des activités orales ni dans le manuel il y a des supports pour la compréhension de l'oral

EH : c'est une formation qui nous manquait. Je ne savais pas enseigner l'oral

13.2.2 Tout a changé

Il est à espérer que tout ce qui est dit et vécu dans une formation soit appliqué sans rencontrer de résistance au changement préconisé. L'un des défis de la formation est d'amener les enseignants à passer de la culture de résistance et de retrait vers une culture de changement. Les enseignantes enquêtées ont répété à plusieurs reprises qu'elles allaient modifier leurs pratiques pédagogiques après avoir suivi le programme de formation continue.

EB : je vais tout changer

EG : j'ai compris qu'ils ont un niveau et il y'a des descripteurs en relation avec ce niveau donc je vais revoir mes préparations

EE : il y'aura un vrai changement après la formation

EG : moi j'ai changé je suis convaincue qu'il faut faire l'oral

EH : tout est différent je vais changer ma façon d'enseigner

13.2.2.1 Changement au niveau des représentations

Beaucoup de facteurs entrent donc en jeu pour parler de programmes de formation de qualité, efficaces en termes d'amélioration de l'enseignement et de rendement des élèves. Un

facteur tout aussi important que le précédent (la réponse aux besoins) est le changement des représentations et l'acquisition de nouveaux savoirs.

L'examen des réponses des enquêtées nous a permis de constater qu'il y a eu un changement également au niveau des représentations liées à l'enseignement de l'oral.

- ***Pour moi l'oral était...***

Toutes les enseignantes nous ont assuré que leur manque de formation en didactique de l'oral les insécurisait, car elles n'arrivaient pas à comprendre comment enseigner l'oral, quels étaient ses fondements et quelle était la progression de son apprentissage. Elles en sentaient l'importance puisque les élèves ne s'exprimaient pas dans cette langue. Pour cela, elles s'inspiraient des manuels didactiques et continuaient à se réfugier dans des pratiques intuitives. Pour les enseignantes questionnées, enseigner l'oral signifiait l'oralisation d'un texte, la mémorisation d'un poème ou la lecture d'une image :

EB : pour moi l'oral était la poésie la lecture la lecture de l'image

EC : Avant on dicte un texte les élèves répondent par écrit sur des questions et la production orale c'était la poésie et la lecture à haute voix

ED : Pour moi l'oral c'était de mémoriser des poèmes expliquer des images mémoriser des... synonymes ou le champ lexical d'un thème

EG : c'était juste sur la lecture et la poésie

EH : quand je faisais l'oral je leur demandai de raconter ce qu'ils ont fait le weekend ils n'arrivaient pas et je ne comprenais pas pourquoi ils ne parlaient pas

Malgré la mise en place des nouveaux programmes au Liban en 1997 qui ont connu une évolution notamment au niveau des fixations des objectifs sur l'oral, un constat surgit : les enseignantes ne savaient pas enseigner l'oral et les activités orales n'étaient pas assez claires pour elles.

- ***Maintenant l'oral est...***

Suite à cette formation, les enseignantes enquêtées ont démontré une prise de conscience des activités permettant de favoriser l'apprentissage de l'oral dans un contexte didactique. Elles ont admis que l'enseignement de l'oral n'avait de sens et d'efficacité que s'il était naturellement incorporé dans la classe, avec une centration sur l'apprenant. De plus, les enseignantes reconnaissent que l'enseignement de l'oral doit prodiguer aux apprenants les savoirs et savoir-faire qui lui sont nécessaires pour accéder au sens, mais aussi pour produire un oral organisé, d'où l'importance de mettre en place des activités telles qu'écouter des documents authentiques, faire des jeux de rôles, animer des débats etc.

Nous rejoignons l'idée de Perrenoud ainsi formulée : « l'école, dans une didactique de l'oral, doit favoriser des situations de communication réelles et formatrices auprès de l'élève » (Perrenoud, 1991 : 19). On retrouve cette dimension avec les propos des enseignantes qui

évoquent le fait de se « débrouiller dans la vie » pour les élèves dans les extraits ci-dessous. Car après avoir suivi la formation, les enseignantes ont eu effectivement un nouveau regard sur l'oral, leurs réponses le prouvent :

EB : j'ai appris c'est quoi la la compréhension orale et la production orale j'ai appris les descripteurs selon les niveaux j'ai su que c'est les documents de la vie réelle et qu'il faut aboutir à une tâche pour après se débrouiller de la même façon dans la vie il faut que les élèves écoutent du français et ils parlent le français

ED : enseigner l'oral c'est différent maintenant c'est l'approche actionnelle et le ceer on a une tâche l'oral est comme la grammaire la lecture c'est une compétence à part

EG : avec l'approche actionnelle il y a la tâche on a un but social proche de la vie il y a le langage familier et le langage standard il y a comme dans la vie interagir avec les autres et à partir des documents audiovisuels et de la méthodologie de l'écoute à la production donc l'élève trouve l'intérêt d'apprendre il faut leur donner les stratégies pour comprendre et pour parler

Lafontaine rejoint Perrenoud sur l'importance d'ancrer l'enseignement de l'oral dans la vie quotidienne, en l'élargissant à la variation sociolinguistique : « enseigner l'oral signifie, entre autres, faire prendre conscience à l'élève des différents registres de langue et de leur utilité dans la vie quotidienne » (Lafontaine, 2001 : 204).

Il est à remarquer que pour toutes les enseignantes enquêtées, l'approche actionnelle développe l'idée essentielle que la langue est enseignée et apprise pour et par l'action sociale. De plus, cette approche favorise la formation des citoyens de demain qui ont besoin de communiquer avec des personnes parlant le français. La réflexion des stagiaires s'est alors portée sur le sens de cette discipline. Mes interlocutrices sont conscientes du fait qu'apprendre une langue étrangère n'a de sens que si on en perçoit les enjeux : pouvoir comprendre, communiquer et échanger avec autrui.

13.2.2.2 Changement au niveau des pratiques professionnelles

- ***Je vais enseigner l'oral maintenant***

L'effet attendu sur le terrain de cette formation est que la pratique de l'enseignement de l'oral soit améliorée en considérant l'oral un objet d'enseignement. Les enseignantes enquêtées s'accordent à l'unanimité sur la mise en place des séquences de l'oral à l'issue de la formation. Elles déclarent qu'elles vont désormais mettre en place des séquences consacrées à l'oral en classe :

EA : je vais préparer des fiches de préparation sur l'oral

EG : je vais travailler l'oral une séance de a à z de la compréhension de l'oral à la production

EH : Dans l'emploi de temps je vais consacrer des séquences avec des objectifs pragmatiques et linguistiques de la compréhension à la production

- ***Je sais choisir un document audiovisuel***

Il est utile de rappeler que les activités et les supports liés à l'oral sont rarement présents dans les manuels scolaires au Liban, alors qu'ils constituent une ressource particulièrement précieuse pour apprendre une langue étrangère. Suite à la formation suivie, les enseignantes ont souligné qu'il était maintenant possible de dépasser l'espace cloisonné du LSN en choisissant des documents audiovisuels évoquant des sujets qui intéressent les apprenants sans pour autant dévaloriser les thèmes et les types exigés dans les manuels. Elles peuvent choisir des extraits en prenant en considération les niveaux et les centres d'intérêt de leurs élèves tout en respectant les thématiques et les objectifs exigés dans les programmes.

EA : chaque semaine je vais chercher un document vidéo sur internet je sais télécharger sur mon téléphone et je connais la méthodologie

ED : j'ai appris à choisir un vidéo qui intéresse mes élèves ils seront motivés

EE : c'est facile de trouver une vidéo sur « *YouTube* » sur un thème en relation avec le dossier et l'intérêt des élèves

EH : je peux choisir une vidéo qui correspond au niveau et au centre d'intérêt des élèves et les objectifs et le thème du dossier

En effet, les enseignantes questionnées se montrent attentives au choix du document audiovisuel qui devrait fournir à l'apprenant un contexte d'apprentissage le plus proche possible de la réalité à laquelle il sera confronté le jour où il pratiquera la langue cible. Trouver des documents motivants qui mobilisent la participation de chacun dans la classe et qui stimulent l'échange entre les élèves est devenu le grand défi de ces enseignantes de français.

- ***Je sais préparer et animer une séquence de l'oral***

Dans le programme de la formation, nous avons conçu des activités de telle sorte que les participantes puissent appliquer des éléments essentiels à retransmettre en classe plus tard.

En effet le réinvestissement des acquis s'est fait à travers les activités d'application (l'élaboration des fiches pédagogiques) durant l'atelier de travail ou les formées se sont senties soutenues grâce à la présence du formateur.

Les stagiaires déclarent avoir été suffisamment préparées pour appliquer leurs tâches.

Les extraits suivants relevés des fiches d'évaluation de la formation résument la méthodologie adoptée dans les séquences de l'oral par les stagiaires :

EA : j'ai appris les étapes : l'exploration sans et avec son après je prends la partie que je veux exploiter et je demande aux élèves de relever par exemple les propos comment il décrit sa ville et je travaille sur les indicateurs de lieu et après la règle dans la conceptualisation et enfin la production une tâche par exemple faire un reportage sur les villages libanais chaque élève décrit son village je le filme

EC : je commence par le visionnement sans le son après ils vérifient quand je passe avec le son après il y a le repérage pour arriver à la production

ED : premièrement l'exploration sans le son après avec le son pour vérifier les hypothèses après on retire les paroles en relation avec les objectifs et on analyse ensemble après c'est la production orale

EG : après la vidéo et le repérage en groupe ils découvrent les règles nécessaires et après je leur demande de produire selon le même thème et ils ont une tâche à faire

À travers leurs discours, plusieurs « scénarios didactiques » se dessinent et montrent que les enseignantes ont acquis la méthodologie proposée dans la formation

13.2.3 Une charge de travail supplémentaire

De ce qui précède, il est apparu que la formation « Et si on passait à l'oral en action ? » a eu un effet sur la motivation des enseignantes, ceci signifie qu'il y a une bonne acceptation des nouvelles stratégies implémentées. Cependant, la préparation des séquences à partir d'un document audiovisuel s'avère assez difficile. La contrainte soulignée par les stagiaires est la préparation de nouvelles séquences. Les enseignantes déclarent que la préparation d'une séance supplémentaire consacrée à l'oral exige beaucoup plus de temps par rapport à d'autres séances déjà préparées dans le guide du professeur :

EB : la préparation des séquences est difficile

EC : Il y a trop de travail

ED : On a des préparations des fiches pédagogiques en plus

EE : je dois formuler les objectifs et choisir la vidéo et transcrire tout

EG : la préparation prend du temps il faut changer la répartition annuelle qu'on fait au début de l'année et prévoir des séances de l'oral c'est un travail en plus

Il est à noter qu'EA et EH se plaignent des coupures de courant dont le pays souffre depuis la guerre civile de 1974 et qui perdurent actuellement, ce qui les empêchera de faire visionner le document audiovisuel déclencheur de la séquence :

EA : on n'a pas l'électricité toujours quand on veut regarder l'extrait

EH : il n'y a pas d'électricité à l'école tout le temps

Il est utile de rappeler que les manuels de français sont jugés par l'ensemble des enseignantes enquêtées « pauvres » en activités orales. Il revient donc aux enseignants de concevoir des séquences spécifiques, ce qui exige un travail de recherche personnelle de documents audiovisuels. En effet, pour ces stagiaires, ce travail est une tâche lourde qui vient s'ajouter à leurs tâches quotidiennes. Vu leur calendrier souvent trop chargé, les enseignantes se plaignent souvent du manque de temps. Elles sont conscientes de l'importance de leur devoir professionnel après la formation. Cependant, ayant toujours adopté un enseignement traditionnel, elles se trouvent démunies tant sur le plan pratique que sur le plan méthodologique, face à ces nouvelles contraintes ciblant l'oral comme objectif prioritaire.

13.2.4 Quel suivi après la formation ?

La question « Quelles sont vos attentes pour la suite ? » était pour les enseignantes l'occasion d'exiger un suivi :

EC : c'est mieux d'avoir des documents prêts à exploiter avec leurs fiches

EE : une formation pour faire beaucoup de fiches de préparation et ainsi on les garde d'une année à l'autre. Ça facilite le travail

EG : j'ai besoin d'un suivi des corrections des fiches des observateurs en classe

EH : il faut nous accompagner après la formation c'est nouveau

Le suivi formatif, comme son nom l'indique, suppose une prédisposition à conseiller, guider, accompagner. Il viendrait par la suite pour déceler ce qui doit être amélioré pour une meilleure qualité des prestations. En effet, l'application des nouveaux savoirs et savoir-faire est essentielle dans la pratique. Toutefois, il ne suffit pas d'enseigner et d'exiger du stagiaire qu'il applique pour que la mise en œuvre des connaissances soit effectivement réalisée, il faut que toute activité entreprise après une session de formation tienne du processus de suivi. Ce dernier aide à l'application de ce qui a été appris durant les sessions de formation d'une part, et d'autre part, d'agir efficacement, pour adapter les nouvelles connaissances au contexte de la classe et au niveau des élèves. Cependant, le système de suivi et d'évaluation des formations et de leurs impacts sur les pratiques pédagogiques manque dans le dispositif actuel au Liban. Il est utile de rappeler ici que les personnes ressources du CRDP dont je fais partie d'ailleurs, ne sont pas habilitées à observer les enseignants formés dans leurs classes.

Quant à la proposition de nouvelles formations, les réponses recueillies étaient significatives. Les stagiaires réclament des formations sur l'évaluation de la production orale.

EA : on a besoin d'une formation sur l'évaluation de la production orale

EC : il me faut une formation sur l'évaluation de l'oral comment je vais noter quand les élèves parlent

ED : une formation comment donner une note à l'oral

Partant du principe que l'objectif premier de l'enseignement de la production orale sera la réussite des élèves, les formées sont conscientes de leurs besoins de formation en particulier concernant l'évaluation, qui suscite le plus de réactions dans leurs réflexions : qu'est ce qui doit être évalué dans la production orale des élèves, quand et comment évaluer ?

Il apparaît en effet que les enseignantes enquêtées ne sont pas formées en matière d'évaluation des apprentissages en production de l'oral. De plus, l'analyse des réponses renseigne sur l'ignorance des enseignants concernant l'importance de l'autoévaluation, point essentiel du CECRL comme stratégie d'apprentissage. Il est évident qu'il faut apporter une harmonisation entre les stratégies d'enseignement / apprentissage de la production orale et celles de

l'évaluation qui passent par la mise en place d'un programme de formation ayant pour but d'armer les enseignants pour leur permettre d'utiliser à bon escient les démarches d'évaluation et d'autoévaluation des apprentissages.

D'après l'analyse des fiches d'évaluation (Annexe 16) remplies à la fin de la formation, il convient de constater que cette formation s'est très bien déroulée, tant du point de vue de la dynamique du groupe que de l'assimilation des principaux concepts de la perspective actionnelle et de la méthodologie d'enseignement de l'oral. Certes, il demeure encore des zones d'ombre pour les participantes notamment au niveau de l'évaluation de la production orale des apprenants, mais cette formation a été révélatrice de leur motivation à poursuivre dans cette voie. En effet, les stagiaires ont identifié les principes pédagogiques à adopter notamment ceux spécifiques à l'oral pour inscrire l'enseignement dans une perspective de type actionnel. Il a été retenu que l'enseignant doit s'adresser à un « apprenant-usager » d'une langue pour le préparer à être un acteur social à travers la réalisation de tâches réelles ou proches de la vie réelle en classe de langue. Les enseignantes stagiaires se sont rendu compte de l'importance de développer et de valoriser l'oral en classe de langue en tant que pratique et moyen de communication utile dans le contexte scolaire et social. Il a été noté que l'enseignant peut décider d'utiliser un document audiovisuel comme déclencheur. Toutefois, il doit toujours vérifier s'il est pertinent en fonction de la situation d'enseignement / apprentissage donnée. Il se doit en effet de contrôler si le thème du document correspond bien aux centres d'intérêt du public, si le contenu correspond au niveau des apprenants, au programme de la classe visée. Il s'agit de vérifier si le document permettra de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour atteindre les objectifs fixés. En plus, il a été mentionné que le professeur doit fixer les objectifs pédagogiques qui, dans le cadre de l'enseignement des langues, sont essentiellement des objectifs communicatifs. Il a été ajouté que l'apprentissage d'une langue étrangère suit un axe qui va de l'exposition à la langue à la production dans la langue. Selon cet axe, il est préférable d'organiser les séquences didactiques selon un enchaînement d'étapes articulées de manière raisonnée : de l'accès au sens à l'expression ; tout en sachant qu'il ne peut y avoir d'expression orale sans analyse et que toute analyse nécessite compréhension. L'analyse du fonctionnement de la langue peut, elle, se faire implicitement ou explicitement. De plus, les formées ont trouvé que la fiche pédagogique qu'elles ont élaborée est une feuille de route qui leur permet de consigner de manière synthétique l'ensemble des éléments nécessaires à la conduite d'une unité didactique. Ajoutons que les formées ont signalé l'importance d'inscrire toutes les étapes de la séquence dans une même thématique. De ce fait, la thématique doit être un des critères à prendre en compte pour la sélection ou l'élaboration de supports et d'activités pédagogiques.

En ce qui concerne la dernière séance, les enseignants ont déclaré que celle-ci avait répondu à leurs besoins vu le manque de supports audiovisuels dans les manuels scolaires et leur niveau modeste en informatique. Finalement, il a été promis de réinvestir les contenus de la formation dans les pratiques de classe.

Il est évident que revoir un dispositif dans son ensemble nécessite plus que quatre journées de formation. Celle-ci ne faisait qu'amorcer une reconstruction de l'existant. En effet, cette réflexion sur l'analyse des questionnaires des enseignantes nous a montré que les stagiaires semblent être convaincues de l'importance de la fonction sociale des langues étrangères. Elles s'accordent désormais sur l'importance de l'aspect communicatif de la langue. Quelles que soient les difficultés rencontrées par les enseignantes au niveau de la recherche des documents audiovisuels ou de la préparation des fiches pédagogiques, elles sont convaincues désormais que la maîtrise du français dans sa forme orale, ancrée dans le réel, est indispensable et constitue un gage de réussite pour les élèves. Et cela est d'autant plus important que la durée d'apprentissage du et en français est finalement très longue et s'étale sur la quasi-totalité du cursus scolaire.

Pour récolter plus de fruits des sessions de formation, Gather Thurler demande que l'on donne le temps nécessaire pour que les programmes de formation continue puissent être productifs, parce que les innovations en milieu éducatif ne « peuvent produire très rapidement des effets mesurables sur les apprentissages des élèves » (Gather Thurler, 2000 : 210). Il est évident pour elle que, pour être efficace, il ne faudrait pas oublier que le changement « (...) ne s'accomplit que par étapes, au gré desquelles les praticiens nouent des liens entre leur savoirs d'expérience et les idées nouvelles, développent les compétences nécessaires, [et] transforment leurs pratiques dans le sens des paradigmes proposés » (Op. Cit.).

CONCLUSION GENERALE

La conclusion de ce travail est proposée sous forme de synthèse critique afin d'exposer les résultats obtenus et de les croiser, et d'en définir les limites tout en dégagant d'autres perspectives.

L'état de question de notre problématique (déjà développée plus amplement dans l'introduction) peut-être résumé de la manière suivante : « quels seraient les fondements d'une didactique de l'oral adaptée, en vue d'optimiser les compétences des collégiens dans les établissements publics libanais en production orale ? »

Cette problématique nous a conduit à mener une enquête de terrain sur l'enseignement et l'apprentissage de la production orale dans les collèges publics libanais à travers quelques établissements scolaires qui nous ont semblé caractéristiques du contexte libanais. Notre recherche-action s'est basée sur des enquêtes que nous avons effectuées dans quatre établissements scolaires appartenant à deux régions différentes afin de pouvoir vérifier nos hypothèses de départ. Nous avons dû adopter une démarche mixte (quantitative et qualitative) et combiné deux outils du recueil des données : questionnaires et entretiens.

La première partie de notre thèse nous a permis de contextualiser notre recherche, tout d'abord par la vocation plurilingue qui caractérise le territoire libanais. Nous avons abordé ensuite l'enseignement du français au Liban et notamment celui de l'oral ainsi que ses différents paramètres dans les deux secteurs privé et public, nous nous sommes attardée sur le contenu du manuel scolaire national. En outre, nous avons évoqué le statut de l'enseignant, principal acteur pédagogique, dans les écoles publiques au Liban tout en décrivant sa formation initiale et continue. Le dernier chapitre de cette partie nous a permis de passer en revue les approches méthodologiques adoptées au Liban en DDL. De ces différentes méthodologies exploitées intuitivement ou sciemment par les professeurs pour atteindre leurs objectifs pédagogiques, nous avons identifié les forces et les limites.

Le cadre théorique de notre recherche-action présenté dans la deuxième partie nous a aidée à clarifier les concepts les plus importants et à cerner davantage notre problématique et nos questions de recherche. Vu que les pratiques pédagogiques des enseignantes ont une place prioritaire dans notre travail, nous n'avons pu passer sous silence les principales théories de l'apprentissage et de voir l'effet qu'elles pourraient produire sur les pratiques d'enseignement. Sans nier les difficultés de l'enseignement de l'oral, nous avons montré comment se construisent les compétences liées à l'oral en langue étrangère.

Ce cadre théorique nous a permis de cerner davantage notre question de départ qui cherchait à apprécier l'effet des pratiques pédagogiques des enseignants de français et des supports

intégrés dans le livre scolaire national sur l'amélioration des compétences orales de leurs apprenants. Issue d'une interrogation concernant les résultats très peu satisfaisants en français au Liban, nos questions de recherche se résument dans ce qui suit : « *Pourquoi la production orale constitue-t-elle un obstacle chez la plupart des élèves des collèges publics libanais ? Quelle est la place accordée à cette activité langagière par les enseignants dans les écoles publiques au Liban ? Quelles sont les principales causes qui font obstacle au développement des compétences orales des apprenants libanais malgré les 200 heures dédiées par an à cet enseignement ?* »

Nous avons essayé de répondre à ces questions de recherche en tentant de valider nos hypothèses opérationnelles déclinées à partir de ces interrogations. Nous avons choisi de mesurer l'effet des pratiques pédagogiques traditionnelles (dominance de l'écrit et absence de l'oral) (*hypothèses 1 et 2*), et du manque des supports authentiques sonores et audiovisuels (*hypothèse 3*) sur la qualité de l'enseignement/apprentissage de l'oral au cycle complémentaire dans les collèges publics. Après avoir défini les spécificités de notre recherche-action, nous avons présenté les résultats de nos enquêtes que nous avons menées sur le terrain auprès des enseignants de français au cycle complémentaire, ainsi que de leurs apprenants.

Une enquête par questionnaire auprès des apprenants en question nous a été nécessaire dans une première étape, elle a été corrélée avec une analyse approfondie des discours des enseignantes. En nous basant sur un corpus constitué des réponses des apprenants et d'entretiens semi-directifs avec les enseignantes, nous avons pu mener une réflexion sur les représentations et les pratiques quant à l'enseignement de l'oral en français dans les collèges publics libanais.

Les résultats que nous avons obtenus quant aux pratiques pédagogiques des enseignants de français dans les écoles publiques confirment le constat donné par Dandeville,⁶⁰ « les pratiques pédagogiques sont encore traditionnelles, notamment dans les écoles publiques, en raison du manque de formation des enseignants et de l'absence de matériel adapté ».

Nous avons remarqué que les pratiques pédagogiques ne constituent pas à elles seules des facteurs susceptibles de freiner ou d'entraver la production orale des apprenants. Le manque d'activités communicatives et de supports audio et audiovisuels dans les manuels scolaires nationaux entravent également le développement des compétences de production orale chez les apprenants.

L'ensemble de résultats obtenus permet de constater qu'au Liban, nous assistons à une carence de l'enseignement de la production orale. Pour la plupart des élèves, les activités

⁶⁰ <https://lefilplurilingue.org/articles/entretien-avec-carole-dandeville> (Consulté le 20 mars 2021)

communicatives orales restent rares même absentes en classe, l'enseignement de la lecture, de la grammaire, de la conjugaison et de la production écrite prédomine. De ce fait, créer le goût pour l'apprentissage du français et pour sa pratique à l'oral devient une lutte qui fait partie du quotidien des enseignants libanais, qui sont malgré tout conscients que très peu d'outils existent concernant une véritable didactique de l'oral dans les établissements scolaires libanais. Il s'est avéré, en analysant le curriculum et les manuels scolaires, que la production orale a sa place comme composante essentielle dans l'acquisition des compétences orales. Mais un des principaux problèmes est relatif au manque d'activités consacrées à la production orale et l'absence de supports audiovisuels exploitables en classe en vue de favoriser la prise de parole. Ajoutons à tout cela que le manque de formation des enseignants sur la didactique de l'oral, qui entrave la mise en œuvre de séquences dédiées.

En somme, les résultats que nous avons recueillis, bien que non généralisables vu la taille de l'échantillon, nous ont incitée à revendiquer une plus grande place pour la didactique de l'oral en formation continue des enseignants de français langue d'enseignement au Liban. Ils ont constitué le point de départ d'une réflexion didactique utile pour proposer des pistes de remédiation adaptées au contexte. Cette thèse nous a permis donc de répertorier des éléments pertinents, à partir du discours des enseignants de français, qu'il serait important de prendre en considération dans la mise en place d'un dispositif de formation continue destiné aux enseignants affectés dans les établissements scolaires, qu'ils interviennent en FLE ou en FLES. Ainsi, à partir des résultats de notre étude, il nous paraissait judicieux d'inciter et d'encourager les enseignants de français à aller vers des pratiques pédagogiques novatrices et adaptées à leur public, mais aussi contraintes par un contexte libanais compliqué sur le plan matériel. Tout en nous inspirant des nouvelles approches didactiques, nous avons conçu et animé un module de formation sur mesure que nous avons détaillé dans le dernier chapitre. Ce module visait à apporter quelques éléments de remédiation susceptibles d'aider les enseignants libanais à accroître leurs potentialités dans l'enseignement / apprentissage de l'oral. L'objectif de la formation était de former les enseignants sur le CECRL et l'approche actionnelle afin d'insérer des séances de production orale dans l'enseignement de la langue française à partir d'un document audiovisuel. Ainsi, des ateliers ont été offerts aux 7 enseignantes enquêtées qui ont pu créer des tâches communicatives orales basées sur des documents audiovisuels.

A la lumière de l'analyse des questionnaires des apprenants, des entretiens des enquêtées et des fiches d'évaluation de la formation de ces enseignantes, nous résumons ci-dessous les principaux axes que nous recommandons de suivre pour un meilleur enseignement/apprentissage de l'oral au Liban :

Importance de la formation continue des enseignants aux nouvelles approches didactiques et à l'exploitation des documents audio/audiovisuels authentiques

Il n'est pas inutile de rappeler que les résultats de notre recherche nous ont montré que le français au Liban a un cachet scolaire et pédagogique et que les élèves se retrouvent complètement bloqués en situation authentique de communication une fois le moment de communiquer en français dans un contexte extrascolaire arrivé.

Convaincus de l'importance des documents authentiques dans les cours de français, les enseignants se sentent démunis et expriment maintes interrogations : Comment mettre en place une tâche dans une classe de langue ? Comment passer des micro-tâches à la tâche globale ? Comment construire des séquences d'enseignement visant à aider les élèves à construire leurs savoirs et leurs savoir-faire dans le cadre d'une démarche actionnelle ?

Pour fournir des réponses concrètes à ces enseignants il est indispensable de les inciter à revisiter leurs pratiques pédagogiques par le biais de formations spécialisées sur le CECRL et l'approche actionnelle en vue d'insérer des séances de production orale dans l'enseignement de la langue française à partir d'un document audiovisuel. Selon Olano, « on apprend mieux lorsqu'on reçoit l'information dans son style d'apprentissage préféré (visuel, auditif, tactile, ...) » (Olano, 2017 : 38). L'aboutissement d'un véritable changement pédagogique passe par la compréhension, par les enseignants, de la complexité des processus de construction des savoirs et par une mise en capacité d'opérer des choix pédagogiques éclairés et pertinents.

Nous avons souligné au début de notre étude, les avantages de l'utilisation des documents audiovisuels authentiques notamment en l'absence d'un contact naturel avec la langue étrangère : motiver les étudiants, travailler en parallèle l'apport linguistique et culturel, permettre une communication plus authentique. Nous avons également montré dans notre cadre théorique que l'exploitation des documents authentiques en classe de langue permet de susciter la parole et l'interaction entre les apprenants. En effet, le rôle que jouent les supports audiovisuels est incontestable dans le développement des compétences liées à l'oral. Leur absence prive les apprenants libanais du seul support par lequel ils auraient pu être en contact avec une situation de communication naturelle entre des locuteurs natifs. Grâce à ces outils, il est possible de placer l'oral comme objet d'apprentissage et de prendre en compte le développement de toutes les compétences langagières orales et non pas seulement les contenus purement linguistiques.

Il va sans dire que le choix du document doit être cohérent avec les objectifs, les besoins et les centres d'intérêt des élèves. De plus il faut réfléchir à « comment » utiliser ces outils dans la classe de langue notamment à la pertinence des activités concernant le document en question.

Cuq met en évidence le fait qu'« il faut éviter à tout prix le piège de l'utilisation artificielle de l'authentique » (Cuq & Gruca, 2005 : 433). Le plus important lorsque l'enseignant exploite les documents est de traiter le contenu du message, en articulant la dimension linguistique et culturelle véhiculées par le document. C'est ainsi que l'enseignant peut en tirer profit pour développer la compréhension et la production orales : comprendre les éléments de situation de communication et se les approprier afin de les réinvestir dans des actes de parole.

Il est important également d'améliorer le niveau linguistique des enseignants de français. Coste précise, à cet effet, que la formation linguistique « doit fournir aux enseignants un seuil de sécurité linguistique et pédagogique, et cela quel que soit le statut sociolinguistique de l'enseignant (natif ou non natif de la langue) » (Coste, 2013 : 232).

Importance d'une étroite collaboration entre le CRDP et les DOPS

Il convient de rappeler que le bureau de formation du CRDP met, chaque année, à la disposition des enseignants un catalogue de formation. D'où l'utilité d'une étroite coopération avec les CP / DOPS qui sont chargés d'assurer le suivi des enseignants dans les classes et vérifier le réinvestissement des acquis de la formation. Il nous semble qu'une complémentarité coopérative entre ces institutions pourrait garantir un meilleur rendement dans le contexte scolaire libanais.

D'où la nécessité voire l'urgence d'un accompagnement pédagogique de qualité, de formations pédagogiques appropriées et d'un soutien continu pour améliorer substantiellement la qualité de l'enseignement / apprentissage de français dans les établissements scolaires publics au Liban.

J'espère que cette thèse aura apporté un grain de sable aux enseignants de français dans les écoles publiques libanaises. Cette étude ne se prétend pas exhaustive et ne répond pas à toutes les questions en lien avec la didactique de l'oral dans les établissements scolaires publics. Elle a le mérite d'avoir donné amplement la parole aux enseignants de français afin de faire partager leurs expériences. Même si quelques résultats peuvent sembler évidents, ce travail ne fait qu'ouvrir de nouveaux horizons et montre qu'il reste beaucoup à faire dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'oral au Liban. Notre modeste travail n'a permis que de proposer un module de formation afin d'aider les enseignants de français à améliorer les compétences des apprenants à l'oral mais il reste beaucoup à espérer dans ce domaine et des questions restent toujours posées, comme par exemple :

- Faut-il revoir la formation initiale des enseignants et les doter d'outils nécessaires avant de les mettre face à des apprenants ?

- Serait-il possible d'organiser des formations continues au niveau national sur la didactique de l'oral selon l'approche actionnelle ? Serait-il possible d'intégrer l'oral dans les examens officiels ?
- Ne serait-il pas nécessaire de compléter le manuel par des supports audiovisuels et des activités qui permettent la prise de parole en classe de français ?

Former tous les enseignants de français à la pratique de l'oral en classe serait notre première proposition au bureau de formation au CRDP dans l'avenir. Nous aspirons également à des manuels qui pourraient joindre la culture, les stratégies et la diversité des supports afin d'assurer aux apprenants, de toutes les classes sociales, une ouverture culturelle, un contact avec le monde y compris le monde de la francophonie et une richesse cognitive. Via la parole, nous pourrions procurer aux apprenants non seulement les connaissances et la culture mais aussi l'esprit de communication, de réflexion et de tolérance, susceptible de propager la paix dans le monde entier.

**REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET
SITOGRAPHIQUES**

A - REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abou Haidar, L. (2012). Statut du français au Maroc : représentations et usages chez des lycéens marocains. In Journée d'études « L'Europe comme figure de l'autorité », *Les Cahiers du CELEC*, Université de Saint-Etienne. En ligne : http://cahierscelec.msh-lse.fr/sites/cahierscelec.msh-lse.fr/files/fichiers_joints/8-AbouHaidar.pdf
- Abou Haidar, L. (2017). Quelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE/FLS ? *Laisons, Revue Pédagogique et Culturelle*, (64), 2-5.
- Abou Haidar, L. (2018). Pratiques innovantes pour la communication et l'interaction en FLES : quels enjeux pour la classe ? In *Séminaire des établissements bilingues francophone d'Égypte : La communication dans tous ses états*.
- Abou Haidar, L., & Llorca, R. [Coord.] (2016). L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°60. Paris : CLE International.
- Abou, S. (1962). *Le bilinguisme arabe-français au Liban*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Abou, S. (1994). Les enjeux de la francophonie au Liban. In S. Abou & K. Haddad, *Une francophonie différentielle*, Université Saint-Joseph, 411-424. Paris : L'Harmattan.
- Abou, S., & Haddad, K. (1994). *Une francophonie différentielle*. Paris : L'Harmattan.
- Abou, S., Kasparian, C., & Haddad, K. (1996). Anatomie de la Francophonie Libanaise [Structure of the Lebanese Francophone]. *Beirut : Université Saint-Joseph*.
- Abourjeili, S., & Sarout, S. (2008). Les besoins éducatifs dans les écoles privées francophones au Liban : Travaux et Jours. Nouvelle série n° 80, 169-182.
- AFD. (2012). *Etude de faisabilité du programme d'appui au secteur de l'enseignement public de l'éducation au Liban*.
- Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34. En ligne <https://core.ac.uk/download/pdf/38833974.pdf> [Consulté le 18/03/2019].
- ALSE. (2006). *La Stratégie Nationale de L'éducation et de L'enseignement au Liban*.
- Aly, W. S. H. (2019). Enseigner/apprendre l'oral du FLE dans le contexte universitaire en Égypte. *Revue roumaine d'études francophones*, (9-10/2017-2018), 239-257.
- Anderson, J.-R. (1987). Skill acquisition: Compilation of weak-method problem situations. *Psychological Review*, 94(2), 192-210. Retrieved 19 April 2020 from <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.2.192>.
- 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). Université Nancy 2, Nancy.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. France : ESF éditeur.
- Ayoub, P. (2016). *L'enseignement du français oral en contexte plurilingue libanais : Etude comparative* (Thèse de Doctorat en sciences du langage). Université Lyon (Lyon) & Université de Balamand (Tripoli).
- Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., & Ruel, V. (2010). La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. En ligne <https://portail-du-fle.info/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf> [Consulté le 05/04/2019].
- Bailly, N., & Cohen, M. (2009). Communicative approach, Tourdetoile, n°11, retrieved 20 May 2021

- from http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html .
- Bange, P., Carol, R., & Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Barnier, G. (2009). Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement. En ligne www.acnice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories_apprentissage.pdf [consulté le 17/06/2016].
- Barthélémy, F. (2007). *Professeur de FLE : Historique, enjeux et perspectives*. Paris : Hachette.
- Baulieu, G. (2014). De l'oral dans notre enseignement : Pourquoi s'interroger sur l'oral. En ligne http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/hist_geo/ResPeda/ORAL/Pourquoiloral.htm [consulté le 04/04/2019].
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements des langues*. Paris : Hachette.
- Beacco, J.-C., (éd.) (2007). Un cadre descriptif de référence pour les compétences communicationnelles/langagières impliquées dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire. *Conférence Intergouvernementale, Langues de Scolarisation dans un cadre européen pour les Langues de l'Éducation : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.
- Beaucamp, J. (2006). Pour une pratique consciente de l'oral au service du développement de compréhension en LVE. *Spirale – Revue de recherche en éducation – Les langues à l'école*, n°38, pp. 53-62. En ligne, consulté le 11 septembre 2022 : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2006_num_38_1_1269
- Beaudoin, M. (1999). Enseignement de l'oral et anxiété langagière. *Le français dans le monde : apprendre les langues étrangères autrement*, 95–99.
- Bellenger L. (1996). *L'expression orale*. Paris : ESF éditeur.
- Benito, M. J. A. (2003). La lecture et le document authentique en classe de FLE. In *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos* (pp. 607-616). Universidad de La Rioja.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris : CLE International.
- Berry Hajj, W. (2001). Le français, l'autre norme : le cas du Liban. In *Colloque : Diversité culturelle et linguistique* (pp.106-111). Université Saint Esprit Kaslik, Agence Universitaire de la Francophonie, Beyrouth, Liban.
- Berset Fougerand, B. (1991). Evaluer certificativement l'expression orale... ou se battre contre des moulins à vent. In *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral* (pp. 183-194). Delachaux et Niestlé.
- Berthier, N. (1998). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.
- Besse, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier CREDIF.
- Bigot, V., & Cicurel, F. (2005). Les interactions en classe de langue : présentation. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*.
- Billiez, J., & Serhan, C. (2015). Apprendre le français avant l'anglais au Liban : Un ordre en questions. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (51), 201–216.
- Blanc, N. (2003). L'image comme support de médiation. *Le français dans le monde*, 330, 26-28.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Blanchet, P. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère* (Vol. 23). Peeters Publishers.
- Blanchet, P. (2004). Méthodes et méthodologies pour l'enseignement des langues étrangères, UED de didactique des langues, Licence 3, Université Rennes 2, cours en ligne <http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?rubrique344> .
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Armand Colin.

- Bloch, O., & Wartburg, W.-Von. (1964). *Dictionnaire étymologique de la langue française*, 4^eéd. Paris: P.U.F.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education : Research and practice*. London : Continuum.
- Bou Saab, E. (2016). *Liaisons pédagogiques*. Liban : DOPS & IFL.
- Bouchard, R. (2002). Didactiques de l'oral et éducation communicative implicite. En ligne [http : //eduscol.education.fr/cid46394/didactiquesde-l-oral-et-education-communicative-implicite.html](http://eduscol.education.fr/cid46394/didactiquesde-l-oral-et-education-communicative-implicite.html) [consulté le 11/01/2019].
- Boukous, A. (1999). « Le questionnaire », In *L'enquête sociolinguistique* (pp.15-24). Paris : l'Harmattan.
- Bourgeois, E., & Chapelle, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF.
- Boustani, C. (1996). « Regard libanais sur la francophonie » in *Revue des lettres et de traduction*, n^o2 (pp. 85-103).
- Bretegnier, A., (2010). *Renoncer à la "communauté linguistique" ?*, 107-115.
- Bronckart, J., & Dolz, J. (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In *L'énigme de la compétence en éducation* (pp.27-44). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Burley-Allen, M. (1995). *Listening: The forgotten skill* (2nd Ed). New York : John Wiley & Sons.
- C.E.C.R. (2000). Cadre Européen Commun de Références pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Strasbourg : Didier.
- Calvet, L.-J. (2006). *La sociolinguistique*, 5^{ème} édition. Paris : PUF.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communication approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Care, J.-M., & Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité : Les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette.
- Caré, J.-M., & Debyser, F. (1995). Simulations globales. En ligne <http://www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/docs/simulations-globales/#3/z> [consulté le 29/06/2019].
- Carricano, M., Poujol, F., & Bertrandias, L. (2010). *Analyse de données avec SPSS®*. Pearson Education France.
- Carton, F., & Duda, R. (1988). Production orale: comment mettre en place des stratégies d'enseignement apprentissage [Электронный ресурс]. *Mélanges pédagogiques*, 3-13.
- Castelloti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. En ligne <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d> [consulté le 25/06/2019].
- Castellotti V., & De Carlo, M. (1995). Les enseignants face aux difficultés des élèves. In *Le français dans le monde : la didactique au quotidien* (pp.30-35).
- Castellotti, V. (2017). La variation en héritage ? Ou un grumeau dans la langue. *Mélanges CRAPEL*, 38(1), 43-57.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation-Ebook*. Paris : Didier.
- Castellotti, V., & De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE International.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste. Langues et Apprentissage des Langues (LAL)*, collection dirigée par Daniel Coste et Danièle Moore. Paris : Didier.

- Cecrl. (2005). Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Didier.
- Céfai, D. (2003). *L'enquête de terrain*. France : La découverte MAUSS.
- Chabanal, D. (2003). Comprendre les processus cognitifs en jeu dans l'acquisition du français oral, un enjeu pour la didactique. In *Didactiques de l'oral, Actes du colloque organisé par l'université de Montpellier III et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier* (pp.38-46). Basse Normandie : Presses de TLIMP.
- Chabanal, D. (Ed.). (2015). *Acquisition du langage et phonologie : Méthodes, objets, enjeux théoriques*. Ellug.
- Chalvin, D., & Coquerel, J. (1999). *Encyclopédie des pédagogies pour adultes : Histoire des courants pédagogiques*. Paris : ESF éditeur.
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2000). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Les Presses de L'Université du Québec.
- Chamfrault-duchet, M.-F. (2003). Restaurer l'oralité en classe de français. In *Didactiques de l'oral, Actes du colloque organisé par l'université de Montpellier III et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier à la Grande Motte*, (pp. 47-57). Basse Normandie : Presses de TLIMP.
- Chamoun, M. (1994). Aspects psychologiques du bilinguisme. In S. Abou & K. Haddad, *Une francophonie différentielle*, (pp.443-458). Paris : L'Harmattan.
- Champagne-Muzar, C.-M. (1992). *Test d'habiletés phonétiques réceptives*. Ottawa : Université d'Ottawa.
- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 123-124(3), 341-348. <https://doi.org/10.3917/ela.123.0341> .
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Editions du Seuil.
- Charlot, B. (1990). Enseigner, former : Logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche & Formation*, 8(1), 5–17. <https://doi.org/10.3406/refor.1990.1020> .
- Cheddadi, A. (1994). Education in Ibn Khaldun's Muqaddima. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education XXIV*, no. 1/2, 7-19.
- Cehade, C. (2008). *Le Liban, Pivot de la francophonie au Moyen-Orient* (Thèse de Doctorat). Université Bordeaux 3, Bordeaux.
- Chiss, J.-L. (2003). Le couple oral/ écrit et la tension entre communicatif et cognitif. In *Didactiques de l'oral, Actes du colloque organisé par l'université de Montpellier III et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier* (pp. 12-23). Basse Normandie: Presses de TLIMP.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge: MIT Press.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), 145-164.
- Cicurel, F. (2011) *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier, Collection Langues & didactique.
- Cicurel, F. (2015). Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues. *Le français aujourd'hui*, (1), 41-52.
- Cicurel, F., & Rivière, V. (2008). De l'interaction en classe à l'action revécue : Le clair-obscur de l'action enseignante. In L. Filliettaz & M. L. Schubauer-Leoni, *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 257-275). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.filli.2008.01.0257> .
- Cislaru, G., Claudel, C., & Vlad, M. (2017). *L'écrit universitaire en pratique* (3e édition). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Colles, L. (2010). Les implications du Cadre européen commun de référence dans l'enseignement des langues. In *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen*. En ligne http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_langues_demo-2.pdf. [consulté le 19/08/2016].
- Combessie, J.-C. (2010). *La méthode en sociologie*. Paris : La Découverte.
- Compte, C. (1993). *La vidéo en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Cooper, R. (1995). *Les langues par la vidéo*. Paris : Belin.
- Cord-Maunoury, B. (2000). Analyse du site Polar FLE. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, 3(2), 239-254. En ligne http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num6/cord/alsic_n06-log2.htm. [consulté le 05/05/2018].
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris : CLE International.
- Coste, D. (1997). De la linguistique appliquée à la didactique des langues. Quelques aspects de la scène française. *Babylonia no, 4*, 30-34.
- Coste, D. (2011). Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue. En ligne http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/Coste_Santiago_oct03.pdf [consulté le 25/06/2015].
- Coste, D. (2013). Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions. *Italiano LinguaDue*, 5(1), 387-395. En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00963908> [consulté le 10/05/2016].
- Coste, D. (Coord). (2013). « Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions. *Italiano LinguaDue*, 5(1), 387-395. En ligne <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/3133/3323> [consulté le 10/06/2021].
- Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- CRDP. (1997). *Curriculum de langue et de littérature françaises : Première langue étrangère*, Décret-loi n° 10227, date : 8 mai 1997. Beyrouth : Sader.
- CRDP. (2015). *Mission démarche qualité au CRDP*.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle édition. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier-Hatier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International/Asdifle.
- Dandeville, C. (2018). L'enseignement bilingue au Liban. En ligne <http://lefiledubilingue.org/book/export/html/267> [consulté le 02/10/2019].
- Dargirolle, F. (2002). *Observation de classe dans la formation des enseignants de langues étrangères* (Thèse de Doctorat en éducation). Université de Paris 3, Paris.
- Darwiche Jabbour, Z. (2007). *Littératures francophones du Moyen-Orient*. Aix-en-Provence : Edisud.
- Day, C. (2001). « La compréhension orale au collège ». *Enseigner l'anglais au collège et au lycée*. Collection Champ disciplinaire, CRDP de l'académie de Créteil, 19-29. En ligne http://www.cndp.fr/Themadoc/anglais/doc/a_day.pdf [consulté le 17/02/2020].
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE International.
- De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., & Thomas, J. (2001). Guide du formateur.

- Collection Pédagogies en développement.* Bruxelles : De BoeckWesmael.
- Debyser, F. (1973). « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique ». *Le Français dans le Monde*, (100), 63-68. En ligne http://fastef.ucad.sn/LIEN17/liens17_adiabate.pdf [consulté le 22/01/2019].
- Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage.* Bruxelles : Margada.
- Defoor, A. (1999). *Manuel méthodologique de recherche.* Liban : CRISS éditeur.
- Delcambre, I. (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire. *Recherches*, (54), 7-15.
- Demarty-Warzée, J. (2011). Le discours des disciplines. In *Enseignement bilingue : Le professeur de « Discipline Non Linguistique ».* Paris : ADEB.
- Dennerly, M. (1997). *Organiser le suivi de la formation.* Paris : ESF éditeur.
- Desmons, F. (2008). *Enseigner le FLE : (français langue étrangère) ; pratiques de classe ; [A1/A2/B1/B2].* Belin.
- Diab, R. L. (2006). University students' beliefs about learning English and French in Lebanon. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 34(1), 80-96.
- Diabate, A. (2013). Didactique des langues et approche par compétences : Des aspects curriculaires à la formation des enseignants. En ligne http://fastef.ucad.sn/LIEN17/liens17_adiabate.pdf [consulté le 19/08/2020].
- DNE. (2016). *Evaluation nationale des compétences des élèves en français.*
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2000). Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral. *Revue française de pédagogie*, 132(1), 164-165.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral.* Paris : ESF éditeur.
- Ducrot, J.-M. (2005). L'enseignement de la compréhension de l'oral : Objectifs, supports et démarches. En ligne https://flecree.files.wordpress.com/2011/04/comp_orale_ducrot.pdf [consulté le 29/10/2021].
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue.* Paris : Hachette.
- Dworczak, F. (2004). *Neurosciences de l'éducation : Cerveau et apprentissage.* Paris : L'Harmattan.
- Eddé, M. (1994). La francophonie. Un choix de société. In Abou S. & Haddad K., *Une francophonie différentielle*, (pp.557-560). Paris : Harmattan.
- El Amine, A. (2013). Déclin de l'enseignement public au Liban. In *séminaire Ifpo, Institut Français du Proche Orient.*
- El Khatib, W. (2015). *Les écueils curriculaires et administratifs entravant l'implémentation d'une approche par compétences au Liban.* Liban : Publications de l'Université de Balamand.
- El-Hajj, S., & al. (1965). *La situation de l'éducation au Liban.* Beyrouth : Ministère de l'éducation.
- EL-Wall, S. (1986). Bilinguisme et sociolinguistique de l'inégalité : cas du Liban. In *Phares Manarat*, (2), (pp.67-76).
- Ezzedine, N. (1953). *The Arab world*, London, Henry Regency Company.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1980). Processes and strategies in foreign language learning and communication. *Interlanguage Studies Bulletin*, 47-118.
- Fillol, F., & Mouchon, J. (1977). Problématique et enjeu de l'enseignement de l'oral. *Pratiques, L'oral*, (17), 3-8.
- François, F. (2002). Contours de l'oral ? *Cahiers pédagogiques*, 57-58.
- Freyss, D., & Jouenne, F. (1987). *L'audiovisuel en situation pédagogique : pratiques et formation.* Sèvres : Centre international d'études pédagogiques de Sèvre
- Galand, B., & Gillet, M.-P. (2011). Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement

- professionnel des enseignants. En ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603506/document> [consulté le 09/09/2019].
- Garcia-Debanc, C., & Delcambre, I. (2001). Enseigner l'oral? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 24(1), 3-21.
- Garcia-Debanc, C., Laurent, D., & Coureau, A. (2004). Organiser l'enseignement de l'oral : des exemples de programmation. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, 237-262. Paris : Hatier.
- Garric, N., & Léglise, I. (2005). La place du logiciel, du corpus, de l'analyste : l'exemple d'une analyse de discours patronal à deux voix. In G. Williams (coord.) *Linguistique de corpus*, (pp.101-113). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF éditeur.
- Gaussel, M. (2017). Je dis, tu parles, nous écoutons: apprendre avec l'oral. *Dossier de veille de l'IFÉ*.
- Gavris, D.-G. (2020). Etude descriptive sur l'utilisation des documents authentiques en classe de français langue étrangère en Italie. *Synergies Europe* n°15, pp.127-143.
- Germain, C. (2010). La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. En ligne <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8640.pdf> [consulté le 21/04/2020].
- Germain, C., & Netten, J. (2011). Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en langue seconde ou étrangère. In *Faire vivre les identités : un parcours en Francophonie. Ouvrage collectif*. Florilège Québec.
- Ghosn, R. (2012). « *De la conceptualisation de la compétence à sa modélisation didactique : vers une approche par compétences pour l'enseignement du français au Liban* » (Thèse de Doctorat). Université Paul Valéry - Montpellier III, Montpellier.
- Giordan, A., & Saltet, J. (2011). *Apprendre à apprendre*. France : Librio.
- Girard, A., Charbit, Y., & Lamy, M.-L. (1974). Attitudes des Français à l'égard de l'immigration étrangère. Nouvelle enquête d'opinion. *Population (French Edition)*, 29(6), 1015-1069. <https://doi.org/10.2307/1530862>.
- Girardet, J. (2011). Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques. En ligne <http://langues.ac-dijon.fr/spip.php?article2119> [consulté le 19/08/2019].
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences Humaines : La recherche en action* (3ème édition). ERPI Sciences Humaines.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Grandaty, M., & Chemla, M. T. (2004). Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, 173-214. Paris : INRP, Hatier pédagogique.
- Gruca, I. (2009). Travailler la compréhension de l'oral. En ligne <http://français1.canalblog.com/archives/2009/05/25/13857040.html> [consulté le 29/02/2019].
- Gueunier, N. (1993). Les Francophones du Liban : 'Fous des langues'. *Didier de Robillard et Michel Beniamino (éd.), Le Français dans l'espace francophone. Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*, 1, 263-279.
- Gueunier, N. (1997). Représentations linguistiques. *Moreau, M.-L. Sociolinguistique, les concepts de base*, 246-251. Bruxelles : Mardaga.
- Guidère, M. (2013). *Méthodologie de la recherche*. France : Ellipses.
- Guimbretière, E. (2001). La prosodie : un passage obligé pour la compréhension orale. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (29), 153-159. Paris : CLE International.

- Gürcan, M. (2013). *L'utilisation de vidéo pédagogique en classe du fle et ses effets sur la compétence de compréhension orale des futurs enseignants*. (Thèse de Maitrise). Université Gazi, Libya.
- Haddad, K. (1997). Le français au Liban : un facteur de développement ? *Abou, S., et Haddad, K. La diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement*, 383-390. Liban : Imprimerie Catholique.
- Hafez, S.-A. (2006). *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*. Paris : L'Harmattan.
- Hagège, C. (2005). *L'enfant aux deux langues*. France : Odile Jacob poches.
- Haidar, H. (1997). *L'influence des communautés sur le choix des langues au Liban* (Thèse de Doctorat). Université Bordeaux 2, Bordeaux.
- Haidar, R. (2000). Le Liban : contact des langues et rapport de force. *Atelier : contacts de langues*, En ligne http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=307 [consulté le 24/05/2019].
- Halliday, M.A.K (1985). *Spoken and Written Language*. Oxford University Press, USA.
- Halte, J. F. (2002). Pourquoi faut-il oser l'oral. *Cahiers pédagogiques*, 400(1), 16-17.
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, 39(1), 1-34.
- Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire. *Mélanges pédagogiques*, 1990, 65-74. En ligne <http://www.atilf.fr/spip.php?article3657> [consulté le 12/06/2019].
- Hoteit, S. (2010). *Enseignement – apprentissage du français au sud du Liban : didactique contextualisée et intégration dans une dynamique culturelle francophone* (Thèse de Doctorat en éducation). Université de Rennes 2, Rennes.
- Hourst, B. (2014). *À l'école des intelligences multiples*. Paris : Hachette.
- Hoyek, S., & Papazian Zohrabian, G. (2007). Chronique internationale, la formation des enseignants au Liban. *Y. Lenoir (sous la responsabilité), Formation et Profession, Des pratiques d'enseignement en évolution, bulletin du CRIFPE*, 13(2), 37-44.
- Hubert, B. (2013). Les pratiques des directions d'écoles influencent la réussite des élèves. En ligne <http://rire.ctreq.qc.ca/2013/10/directions/> [consulté le 20/06/2019].
- IFADEM. (2012). *Compte rendu*. Beyrouth, Liban.
- IFADEM. (2012). *Compte rendu du Séminaire IFADEM-LIBAN Beyrouth (2012)*.
- Ishikawa, F. (2009). Impact des motivations sur le développement de la L2 en interaction didactique : représentations en français langue étrangère. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (40), 49-69.
- Juillard, C. (1999). L'observation des pratiques réelles. *Calvet, L-J., et Dumont, P. (dir.), L'enquête sociolinguistique*, 103-123. Paris : L'Harmattan.
- Kawecki, R. (2004). De l'utilité des documents authentique. *Le Français dans le monde*, (331), 31-32.
- Khorassandgian, M. (1994). Environnement sociologique et apprentissage du français, langue seconde. *Une francophonie différentielle*, 435-442. Paris : L'Harmattan.
- Klein, W., & Nüse, R. (1997). La complexité du simple : L'expression de la spatialité dans le langage humain. In *M. Denis (Ed.), Langage et cognition spatiale*, (pp.1-23). Paris : Masson.
- Krashen, S.-D. (1985). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford : Pergamon Press.
- Laafou, M., Chekour, M., & Janati-Idrissi, R. (2015). L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique. En ligne epi.asso.fr/revue//articles/a1502b.htm. [consulté le 27/06/2019].
- LAES. (2006). *La Stratégie Nationale de L'éducation et de L'enseignement au Liban*.

- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* (Thèse de Doctorat en éducation). Université du Québec, Québec.
- Lamontagne, D. (2018). Design suranné. En ligne <https://cursus.edu/dossier-de-la-semaine/1963> [consulté le 12/04/2018].
- Lancien, T. (1986). Le document vidéo. *Collection technique en classe*. Paris : Clé International.
- Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (137-138), 117-134. En ligne <http://journals.openedition.org/pratiques/1155> [consulté le 30/04/2019]
- Le Gal, D. (2011). *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Brésil*. Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes.
- Le Thomas, C. (2012). *Les écoles chiïtes au Liban, Construction communautaire et mobilisation politique*. Paris : Karthala Editions.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd). Montréal : Guérin-Eska.
- Lemeunier, M. (2006). Créer du matériel didactique : un enjeu et un contrat. En ligne http://www.franparler.org/dossiers/lemeunier_quere2006.htm [consulté le 17/06/2020].
- Léon, P. (1977). L'oral en question (s). *Pratiques, L'oral*, 9-13.
- Lescure, R. (2010). Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limites. In *Le français du demain : enjeux éducatifs et professionnels*, (pp.208-220).
- Lhéréty, H. (2016). L'école de demain. *Sciences Humaines*, 27.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette.
- Lhote, É., & Llorca, R. (2001). Le geste, outil d'écoute. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (29), 160-164. Paris : CLE international.
- Lieury, A. (2014). *Mémoire et réussite scolaire*. France : Dunod.
- Lira, M. (2001). Les représentations de la langue construites en langue maternelle et les transferts en langue étrangère. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, (1), 63-69. Paris : Didier Erudition.
- Makki, M. (2007). La langue française au Liban : langue de division, langue de consensus ? *La Découverte, Hérodote*, vol.3, n°126, pp. 161-167. <https://preprod.cairn.info/revue-herodote-2007-3-page-161.htm> [consulté le 25/09/2022]
- Malak, Y. (1997). *L'enseignement de la langue et de la civilisation française au Liban* (Thèse de Doctorat dirigée en éducation). Université de Nancy 2, Nancy.
- Martin, D. (1991). (Méta) communiquer pour apprendre, c'est faire de l'oral à plein temps. In *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral* (pp. 205-220). Delachaux et Niestlé.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères : Que sais-je ?* Paris : PUF.
- Maurer, B., & Verdelhan, M. (2001). *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Mermier, F., & Mervin, S. (Eds.). (2012). *Leaders et Partisans au Liban. Hommes et sociétés*. Paris : Khartala Editions.
- Metz, C. (1970). *Image et pédagogie*. Paris : Le Seuil.
- Meyssonnier, S. (2005). *Pourquoi et comment exploiter le support vidéo authentique en classe de langue étrangère ?* (Thèse de Doctorat). Université de Bourgogne, Dijon.
- Meziane, O. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétences. *Synergies chine*, (9), 143-153. En ligne http://gerflint.fr/Base/Chine9/Amar_Meziane.pdf [consulté le 19/08/2016].
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'Éducation*. Paris : PUF.

- Miled, M. (2011). Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (49), 64-75.
- Minier, P., & Gauthier, D. (2006). Représentations des activités d'enseignement-apprentissage en sciences et liens avec les stratégies pédagogiques déployées par des enseignants du primaire. *Journal International sur les Représentations sociales*, 3(1), 35-46. En ligne http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol3_Dec06/04MinierP.pdf [consulté le 20/10/2020].
- Ministère de l'éducation nationale, des jeunes et du sport, CNRDP. (1999). *Curriculum de langue et de littérature françaises, première langue étrangère*. Beyrouth : Sader.
- Ministère de l'éducation nationale, des jeunes et du sport, CNRDP. (1996). *Livre scolaire national, livre de français, cycle moyen*. Beyrouth : Société d'Édition Educative Libanaise S.A.L.
- Ministère de l'éducation nationale, des jeunes et du sport, CNRDP (1997). *Curriculum et objectifs d'enseignement général*. Beyrouth : Sader.
- Ministère de l'éducation nationale, des jeunes et du sport, CNRDP. (2001). *Curriculum de langue et de littérature françaises, première langue étrangère*. Beyrouth : Sader.
- Ministère de l'éducation nationale, des jeunes et du sport, CNRDP. (1994). *Plan foreducational reform in Lebanon [Plan de réforme de l'éducation au Liban]*. Beyrouth : ECRD.
- Ministère de l'éducation nationale, des jeunes et du sport, CNRDP. (1998). *Curriculum de langue et de littérature françaises, première langue étrangère*. Beyrouth : Sader.
- Ministère de l'éducation nationale, des jeunes et du sport, CNRDP. (1999). *Curriculum de langue et de littérature françaises, première langue étrangère*. Beyrouth : Sader.
- Ministère de l'éducation nationale, des jeunes et du sport, CNRDP. (1997). *Curriculum et objectifs d'enseignement général*. Beyrouth : Sader.
- Monin, P. (1998). *La présence culturelle française au Liban : Quel présent ? Quel passé ? Et quel avenir ?* (Thèse de Doctorat). Université Paris IV, Paris- Sorbonne, Paris.
- Mourtada, R., & Salem, F. (2014). Citizen engagement and public services in the Arab world: The potential of social media. *Arab Social Media Report series, 6th edition, June*.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Muller, N. (1998). *L'Allemand, c'est pas du français! Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand (German Isn't Like French!: Stakes and Paradoxes in the Teaching of German)*. Neuchâtel : INRP-LEP.
- Naaman, A. (1979). *Le français au Liban, essai sociolinguistique*. Paris : Edition Naaman.
- Naboulsi, R. (1997). *Interaction maître-élèves en français langue nonmaternelle dans le cycle primaire libanais : Analyse de stratégies verbales de l'enseignement* (Thèse de Doctorat). Université de Besançon, Besançon.
- Narcy-Combes, J.-P. (2001). La recherche-action en didactique des langues : apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 21(2), 40-52. En ligne <https://apliut.revues.org/4639> [consulté le 19/08/2019].
- Narcy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de Didactique : Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses.
- Nguyen, T.-C. (2013). *Du rituel communicatif en classe de langue au rituel de la communication verbale quotidienne : prise de conscience de ce passage chez les étudiants de français à l'Université de Cantho* (Thèse de Doctorat). Université Paul Valéry - Montpellier III, Montpellier. En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00958838> [consulté le 01/04/2018].
- Nonnon, E. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques*, 115(1), 73-92.

- Nonnon, É. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (149-150), 184-206.
- Oddou, M. (2020). Théories de l'apprentissage et activités FLE. BELC : Université de Nantes. En ligne <http://www.moddou.com/public/theories-apprentissages-fle.pdf> [consulté le 21/06/2020].
- Olano, M. (2017). Les grands piliers de l'apprentissage. *Sciences Humaines*, (9), 34-39.
- Paillé, P. (2010). *La méthode qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris: Armand Colin.
- Paquay, L., Crahay, M., & De Ketele, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- Parpette, C. (2008). De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, (5), 219-232.
- PASEC. (2012). *Evaluation diagnostique des acquis scolaires*.
- Perrenoud, Ph. (1991). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (2000). *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?* Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Perrin-Glorian, M.-J. (1999). Problèmes d'articulation de cadres théoriques : l'exemple du concept de milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques (Revue)*, 19(3), 279-322.
- Piccardo, E. (2014). Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche. En ligne http://www.curriculum.org/storage/241/1410360061/TAGGED_DOCUMENT_%28CSC605_Research_Guide%3B_French%29_03.pdf [consulté le 12/06/2019].
- Piccardo, E., & Yaiche, F. (2005). Le manuel est mort, vive le manuel ! plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (4), 443-458.
- Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné. *Cahiers pédagogiques*. En ligne <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/> [consulté le 19/06/2020].
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues*. France : CLE International.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, 96(3), 55-72.
- Puren, C. (2004). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Éditions Didier.
- Puren, C. (2011). Une technologie ancienne peut-elle être rénovée ? Le cas du manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle. En ligne <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011g/> [consulté le 16/06/2020].
- Rey, A., Tomi, M., Horé, T., & Tanet, C. (1992). Dictionnaire historique de la langue française sous la direction d'Alain Rey, édition enrichie par Alain Rey et Tristan
- RNL. (2008). *48ème session de la conférence internationale de l'éducation*.
- Robert, J.-P. (1985). *Dictionnaire Le Grand Robert de la langue française*. Édition abonnés.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique de FLE*. Paris : Orphys.
- Robert, J.-P., Rosen, E., & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE : une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette.
- Robinnault, C. (2007). Différentes approches de l'enseignement et de l'apprentissage. En ligne [009-2010/Enseignement%20et%20apprentissage%20doc%20N&B.pdf](http://www.cahiers-pedagogiques.com/009-2010/Enseignement%20et%20apprentissage%20doc%20N&B.pdf) [consulté le 19/06/2016].

- Rocheleau, J. (2009). Les théories de l'apprentissage. En ligne http://www.ac-nice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories_apprentissage.pdf [consulté le 17/06/2016]
- Roegiers, X. (2004). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2009). *L'APC Qu'est-ce que c'est ?* Edicef.
- Roegiers, X., & De Ketele, J.-M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Rogiers, X., & De Ketele, J.-M. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. (5ème édition). Bruxelles : De Boeck.
- Rosier, J. (2002). *La didactique du français*. France : Presses Universitaires de France.
- Rossi, J.-P. (2014). *Les mécanismes de l'apprentissage. Modèle et applications*. Bruxelles : De Boeck.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Segui, J., & Ferrand, L. (2000). *Leçons de parole*. Paris: O. Jacob.
- Shaaban, K., & Ghaith, G. (2002). University students' perceptions of the ethnolinguistic vitality of Arabic, French and English in Lebanon. *Journal of Sociolinguistics*, 6(4), 557-574.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Smaïly-Hajjar, W. (1996). *Le français et l'anglais langues étrangères au Liban : analyse de leurs statuts actuels* (Doctoral dissertation, Nancy 2).
- Soetewey, S., Duroisin, N., & Demeuse, M. (2014). Le curriculum oublié. Analyse comparée des programmes de sciences en Belgique francophone. En ligne https://www.researchgate.net/publication/230660194_Le_curriculum_oublie_Analyse_comparée_des_programmes_de_sciences_en_Belgique_francophone [consulté le 16/04/2019].
- Sourisseau, J. (2013). L'approche actionnelle : une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville. *Synergies Roumanie*, (8). En ligne <http://gerflint.fr/Base/Roumanie8/Jocelyne%20Sourisseau.pdf> [consulté le 19/08/2016].
- Springer, C. (2004). Education plurilingue et pluriculturelle : quelles évolutions en didactique des langues. *Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français-langues secondes/langues régionales »*. France : IUFM d'Alsace. En ligne <https://springcgoogle.blogspot.com/p/liste-des-articles.html> [consulté le 15/05/2019].
- Stordeur, J. (2014). Comprendre, apprendre, mémoriser. *Les neurosciences au service de la pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Suffys, S. (2000). « Un oral, des « oraux », et autres voies orales » en *Recherches*. (33).
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF éditeur.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement, 26-35. Montréal : Chenelière éducation.
- Tilda, S. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie* (8), 13-28.
- Toscani, P. (2014). *Les neurosciences au cœur de la classe*. France : Chronique sociale.
- Toscani, P. (2015). *Apprendre avec les neurosciences. Rien ne se joue avant 6 ans*. France : Chronique sociale.
- Toupiol, G. (2011). *Mémoire, langages et apprentissage*. Austria : Retz.
- Vellas, E. (2008). Le socio-constructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement ! In *Université*

- de Genève. En ligne www.meirieu.com/FORUM/vellas.pdf [consultée le 25/07/2019].
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific studies of reading*, 11(1), 3-32.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2015). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.
- Verdelhan-Bourgade, M., & al. (Coords.). (2007). *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* Paris : L'Harmattan.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. France : CLE International.
- Vigner, G. (2004). Langues circulantes, langues nomades. *Le français dans le monde* (333), 45-47.
- Vold, E. T. (2014). Instrumentelt turistspråk eller interkulturell dannelse? Om fremmedspråkfagets formål i dag og frem mot 2030. *Acta Didactica Norge*, 8(2), 8-18. En ligne <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1131/1010> [consulté le 20 juillet 2021].
- Watzlawick, P., Beavin, J.-H., & Jackson, D.-D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Edition du Seuil.
- Weber, C. (2006). Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? *Le français dans le monde*, 345, 31-33. Paris : CLE International.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier
- Wehbe, O. (2006). *L'importance de la formation des enseignants du FLE, dans un cours de compréhension de l'écrit*. (Mémoire de Master 2 recherche). Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris3.
- Weiss, J. (1991). Lecture et expression orale, des rapports souvent ignorés. In *Parole étouffée parole libérée* (pp. 165-170). Delachaux et Niestlé.
- Witkin, B. R. (1990). Listening theory and research: The state of the art. *International Journal of Listening*, 4(1).
- Xypas, C. (2001). *L'autre Piaget. Cheminement intellectuel d'un éducateur d'humanité*. France : L'Harmattan.
- Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales*. Paris : Hachette.

B-REFERENCES SITOGRAPHIQUES

- <http://www.ulaval.ca/axl/asia/Liban.html>, Consulté le 19 novembre 2019.
- <http://www.cc.gov.lb/sites/default/files/La%20Constitution%20Libanaise.pdf/Page>, Consulté le 23 avril 2021.
- [https://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/liban.htm#:~:text=2.1%20Les%20communaut%C3%A9s%20ethniques,Juifs%20\(0%2C0%20%25\)/](https://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/liban.htm#:~:text=2.1%20Les%20communaut%C3%A9s%20ethniques,Juifs%20(0%2C0%20%25)/), Consulté le 23 avril 2021
- <https://magazine.com.lb/2015/04/24/les-armeniens-sorganisent-au-liban/>, Consulté le 23 avril 2021
- <https://digitalcommons.montclair.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=etd/Page>, Consulté le 4 avril 2021
- https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=307/, Consulté le 23 avril 2021
- https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2020_fr.pdf/, Consulté le 23 avril 2021.
- <https://www.libanvision.com/francoliban.htm/>, Consulté le 26 avril 2021
- <https://www.lorientlejour.com/article/1256891/ce-secteur-educatif-qui-faisait-autrefois-la-fierte-des-libanais.html/>, Consulté le 31 mai 2022
- <https://lb.ambafrance.org/Reseau-des-etablissements-a-programmes-francais-au-Liban/>, Consulté le 26 avril 2021
- <https://www.lorientlejour.com/article/1060439/les-bacheliers-majors-de-promotion-honores-a-la-residence-des-pins.html/>, Consulté le 26 avril 2021
- <http://www.presence-mariste.fr/Les-ecoles-catholiques-au-Liban.html/>, Consulté le 26 avril 2021
- <https://www.lecommercedulevant.com/article/29600-la-crise-pousse-40-000-eleves-a-rejoindre-lecole-publique/>, Consulté le 23 avril 2021
- <https://www.lecommercedulevant.com/article/29600-la-crise-pousse-40-000-eleves-a-rejoindre-lecole-publique/>, Consulté le 23 avril 2021
- <https://www.ifporient.org/>, Consulté le 14 janvier 2020.
- http://www.crdp.org/crdp/all%20curriculum/Francais/Francais_1ere%20langue%20curriculum.html/, Consulté le 20/3/2021
- http://www.crdp.org/crdp/all%20curriculum/Francais/Francais_1ere%20langue%20curriculum.html/, Consulté le 20/3/2021
- http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/023/066_079_table ronde.pdf/, Consulté le 22 avril 2021
- <https://www.lorientlejour.com/article/810620/en-declin-lecole-publique-libanaise-perd-75-000-de-ses-eleves-en-moins-de-10-ans.html>, Consulté le 6 avril 2020
- <https://www.crdp.org/sites/default/files/2020-11/Curriculum%20de%20langue%20et%20de%20Litterature%20françaises%20premi%C3%A8re%20langue%20etrang%C3%A8re%20%28details%20du%20contenu%20des%203eme%20ann%C3%A9e%20de%20chaque%20cycle.pdf>, Consulté le 22 août 2020.
- http://www.laes.org/upload/editor_upload/file/Vision%20Document%20French%20%20LAES%202006.pdf/, Consulté le 23 janvier 2020.
- <http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf/>, Consulté le 3 mai 2021.
- <https://revue-tdfle.fr/numeros/8-revue-72-les-approches-par-competences-en-didactique-des-langues-diversite-et-enjeux-apports-et-limites>, Consulté le 7 mai 2021.

<https://revue-tdfle.fr/articles/revue-72/49-pedagogie-de-l-integration-et-integration-didactique-dans-l-enseignement-des-langues-un-exemple-de-conflit-interdisciplinaire> , Consulté le 8 novembre 2021.

[https://www.lorientlejour.com/article/339012/CONFERENCE - Pascal Monin évoque la place du français au pays du Cedre - I - La richesse du Liban %253A sa specificite culturelle - face a un monde de .html/](https://www.lorientlejour.com/article/339012/CONFERENCE_-_Pascal_Monin_evoque_la_place_du_francais_au_pays_du_Cedre_-_I_-_La_richesse_du_Liban_%253A_sa_specificite_culturelle_-_face_a_un_monde_de_.html/), Consulté le 26 juin 2021.

[http://www.cc.gov.lb/sites/default/files/La%20Constitution%20Libanaise.pdf/La constitution libanaise](http://www.cc.gov.lb/sites/default/files/La%20Constitution%20Libanaise.pdf/La_constitution_libanaise) , Consulté le 4 novembre 2021.

<https://magazine.com.lb/2015/04/24/les-armeniens-sorganisent-au-liban/> , Consulté le 23 avril 2021

<http://www.ulaval.ca/axl/asie/Liban.htm> , Consulté le 19 novembre 2019

<http://www.presence-mariste.fr/Les-ecoles-catholiques-au-Liban.html> , Consulté le 22 janvier 2020.

INDEX DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

- AEFE** : Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger
AFD : Agence Française de Développement
ALSE : Association Libanaise des Sciences de l'Education
APC : Approche Par Compétences
APO : Approche Par Objectifs
ASM : Arabe Standard Moderne
AUF : Agence Universitaire de la Francophonie
AUPELF : Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française
BM : Banque Mondiale
CAPES : Certificat d'Aptitude Pédagogique pour l'Enseignement Secondaire
CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CELF : Certification des Enseignants en Langue Française
COR : Comité d'Orientation Régional
CP : Conseillers Pédagogiques
CR : Centres de ressources
CRDP : Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques
DDL : Didactique des Langues
DELF : Diplôme d'études en Langue Française
DEPP : Direction de l'Evaluation de la Prospective et de la Performance
DNE : Dispositif National d'Évaluation
DNL : Disciplines Non Linguistiques
DOPS : Direction de l'Orientation Pédagogique et Scolaire
EB1 : Première année de l'Education de Base
EB4 : Quatrième année de l'Education de Base
EB5 : Cinquième année de l'Education de Base
EB6 : Sixième année de l'Education de Base
EB7 : Septième année de l'Education de Base
EB9 : Neuvième année de l'Education de base
FEI : France Education International
FLE : Français Langue Étrangère
FLES : Français langue Etrangère et Seconde
FLSco : Français Langue de Scolarisation
IFADEM : Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres

IFL : Institut français du Liban

Ifpo : Institut français du Proche-Orient

IH2EF : Institut des Hautes études de l'Éducation et de la Formation

IP : Inspection Pédagogique

LSN : Livre Scolaire National

NTIC : Nouvelles Technologies de l'Information et de Communication

OIF : Organisation Internationale de la Francophonie

PA : Perspective Actionnelle

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN)

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

PPC Prise de Parole en Continu

PR : Personne Ressource

RNL : Rapport National du Liban

SGECL : Secrétariat général des Ecoles Catholiques au Liban

TCF : Test de Connaissance du Français

TICE : Technologies de l'Information et de Communication Pour l'Enseignement /appliquées à l'Éducation

TIMSS: Trends in international Mathematics and Science Study

ANNEXES

Annexe 1 : Répartition de l'apprentissage de la langue française entre les compétences aux cycles primaires et au cycle moyen. (Curriculum officiel 1997)

LA COMMUNICATION ORALE

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE et COMPLEMENTAIRE (Cycles 1, 2, et 3 de l'éducation de base)

	PREMIERE ANNEE	DEUXIEME ANNEE	TROISIEME ANNEE
COMPREHENSION ORALE	<p>L'apprenant sera capable de :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Identifier et isoler les éléments de la langue parlée : phrases, mots, phonèmes, 2- Identifier des personnages, des animaux, des objets, des bruits, des couleurs, des situations, etc... 3- Identifier des intentions énonciatives : questions, ordres, appel. 	<p>L'apprenant sera capable de :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Identifier et isoler les éléments de la langue parlée : phrases, mots, phonèmes. 2- Identifier des personnages, des animaux, des objets, des bruits, des couleurs, des situations, etc... 3- Identifier des intentions énonciatives : question, ordre, conseil, approbation. 	<p>L'apprenant sera capable de :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Identifier des personnages, des animaux, des objets, des bruits, des couleurs, des situations, etc... 2- Identifier des intentions énonciatives : question, ordre, conseil, approbation.

EXPRESSION ORALE	<p>L'apprenant sera capable de :</p> <p>1- S'exprimer de façon compréhensible (prononcer et articuler distinctement ; respecter : rythme, accent, intonation).</p> <p>2- Dire de mémoire, et de façon expressive, une comptine, un poème, une chanson.</p> <p>3- Communiquer dans les situations de la vie courante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Savoir prendre la parole. • Saluer. • Se présenter et présenter des personnes, des objets ou des animaux. • Formuler une demande. • Accepter ou refuser. • Remercier. • Se situer (et localiser des personnes et des objets) dans l'espace et dans le temps. 	<p>L'apprenant sera capable de :</p> <p>1- S'exprimer de façon compréhensible (prononcer et articuler distinctement ; respecter : rythme, accent, intonation).</p> <p>2- Dire, de mémoire et de façon expressive, un poème, une comptine, une chanson.</p> <p>3- Communiquer dans les situations de la vie courante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre la parole. • Saluer. • Se présenter et présenter des personnes, des objets ou des animaux. • Formuler une demande. • Accepter ou refuser. • Remercier. • Se situer (et localiser des personnes et des objets) dans l'espace et dans le temps. 	<p>L'apprenant sera capable de :</p> <p>1- S'exprimer de façon compréhensible (prononcer et articuler distinctement ; respecter : rythme, accent, intonation).</p> <p>2- Dire, de mémoire, et de façon expressive, une comptine, un poème, une chanson.</p> <p>3- Communiquer dans les situations de la vie courante :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Savoir prendre la parole. • Saluer. • Se présenter et présenter des personnes, des objets ou des animaux. • Formuler une demande. • Demander de faire. • Informer les autres ou s'informer dans des situations vécues; rapporter l'essentiel de ce qui a été écouté.

	QUATRIEME ANNEE	CINQUIEME ANNEE	SIXIEME ANNEE
COMPREHENSION ORALE	<p>L'apprenant sera capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendre le message de supports sonores variés : chansons, spots publicitaires. 	<p>L'apprenant sera capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendre le message de supports sonores variés : chansons, spots publicitaires. 	<p>L'apprenant sera capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendre et apprécier le message de supports sonores variés : chansons, spots publicitaires.
EXPRESSION ORALE	<p>L'apprenant sera capable de :</p> <ol style="list-style-type: none"> Dire de mémoire un texte ou un poème. Dialoguer : Questionner, répondre, expliquer. Rendre compte d'une sortie, d'une visite. 	<p>L'apprenant sera capable de :</p> <ol style="list-style-type: none"> Dire de mémoire un texte en prose ou en vers. Dialoguer : Questionner, répondre, expliquer, justifier. Rendre compte d'une sortie, d'une visite, d'un événement. Elaborer en groupe puis présenter un exposé d'une dizaine de minutes*. Préparer puis faire une interview (en groupe). <p>* A l'occasion d'activités de classe faites autour d'un thème.</p>	<p>L'apprenant sera capable de :</p> <ol style="list-style-type: none"> Dire de mémoire un texte en prose ou en vers. Dialoguer : Questionner, répondre, expliquer, justifier. Rendre compte d'événements quotidiens, scolaires et extrascolaires. Elaborer en groupe puis présenter un exposé d'une dizaine de minutes*. Savoir exprimer son idée et la défendre dans le cadre d'un débat. <p>*A l'occasion d'activités de classe faites autour d'un thème.</p>

Annexe 2 : Questionnaire collégiens

I. Votre profil :

- Age :
- Sexe :
- Classe :
- Collège :

II. Votre (vos) langue(s) parlée(s) :

1. Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ?

.....

2. Quelle(s) langue parlez-vous avec les amis(es) ?

.....

III. Vous et le français :

1. Quels sont les 3 mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez à la France ?

--	--	--

2. Quels sont les 3 mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez à la langue française ?

--	--	--

3. Vous parlez le français ?

- a. Jamais
- b. Rarement
- c. Souvent
- d. Toujours

4. Quels sont les lieux où vous communiquez en français ? (Plusieurs réponses possibles)

- a. En classe
- b. A l'école, en dehors de la classe
- c. Dans la rue
- d. À la maison
- e. Autres (précisez).....

5. Avec qui parlez-vous le français ? (Plusieurs réponses possibles)

- a. La famille

- b. Les amis
- c. Le professeur de français
- d. Les professeurs de sciences
- e. Le professeur de maths
- f. Autres (précisez).....

6. A quelle fréquence effectuez-vous les activités suivantes en français :

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
a. Chatter en ligne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Lire des actualités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Regarder un film ou des émissions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Chercher des informations en ligne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. Dans le cadre de votre classe

1. Votre programme de français est :

	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Tout à fait
a. Difficile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Facile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Utile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Inutile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Attirant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Inattirant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Intéressant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Inintéressant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Pendant le cours de français, écrivez-vous plus que vous ne parlez ?

- a. Oui
- b. Non

3. Pendant le cours de français, votre professeur accorde-t-il le plus d'importance ?

- a. À la production orale
- b. À la compréhension orale
- c. À la lecture à haute voix
- d. À la production écrite

- e. À la compréhension écrite
- f. Au vocabulaire
- g. À la grammaire
- h. À la conjugaison
- i. Autres (précisez)

.....

4. Quels sont les supports pédagogiques utilisés pendant le cours de français ?

- a. Manuel scolaire
- b. Dictionnaire
- c. DVD
- d. CD
- e. Autre (précisez)

.....

5. Les exercices proposés pour pratiquer l’oral sont : (Plusieurs réponses possibles)

- a. La lecture des images
- b. Les poésies
- c. Les jeux de rôles
- d. Les exposés
- e. La compréhension d’un document sonore
- f. Aucun exercice
- g. Autre (précisez)

.....

6. Quels sont les problèmes que vous rencontrez lorsque vous vous exprimez en français ? (Classez par ordre) :

- a. Des difficultés de prononciation
- b. Un manque de vocabulaire
- c. Des difficultés grammaticales
- d. Une tendance à traduire de l’arabe en français
- e. Un jugement du professeur
- f. Pas de problèmes
- g. Autres (précisez)

.....

7. Quelles sont les activités que vous préférez lors du cours de français ?

Pourquoi ?

.....

8. À votre avis, qu’est-ce qui vous manque dans les cours de français pour améliorer votre niveau linguistique ?

- Écouter des émissions
- Écouter des chansons

- Regarder des films
- Lire
- Échanger en français à l'intérieur de la classe
- Échanger en français en dehors de l'école
- Autres (Précisez).....

Avez-vous des points à ajouter ?

.....
.....
.....

Merci pour votre temps

Annexe 3 : Entretien semi-dirigé_Enseignants

Votre profil

- Age :
- Sexe : H / F
- Formation initiale
- Classe d'enseignement
- Collège
- Années d'expérience

I. Caractéristiques contextuelles générales :

Vos apprenants :

- Pourriez-vous dresser un profil général des apprenants dans vos cours de français ?
- Dans quelles circonstances de la vie quotidienne, les apprenants libanais sont-ils appelés à se servir du français ?

Vos pratiques :

- Quelle approche privilégiez-vous pour enseigner le français ?
- A quelle(s) activité(s) langagière(s) donnez-vous le plus d'importance lors de vos cours de français ? Pourquoi ?
- Pouvez-vous dire ce que recouvre pour vous « l'enseignement de l'oral » ?
- Est-ce que vous intégrez habituellement des séances consacrées aux activités orales dans les cours que vous assurez ?
- Combien de séances accordez-vous aux activités orales par semaine ?
- Que faites-vous pour développer la compétence de la production orale de vos apprenants ?
- Que faites-vous pour développer la compétence d'interaction orale de vos apprenants ?
- Que faites-vous pour développer la compétence de compréhension orale des apprenants ?
- Que faites-vous face aux erreurs que vos élèves effectuent à l'oral ? (Quels types d'erreurs les élèves commettent-ils le plus souvent ?)
- Que faites-vous en cas de blocages chez vos élèves ?
- Que faites-vous si vos élèves manifestent leur incompréhension orale d'un document ou d'une consigne ?

- Quelles modalités de travail proposez-vous à vos élèves (grand groupe, en binômes, travail de groupes ?
- Quelles modalités d'évaluation adoptez-vous pour évaluer vos élèves à l'oral ?

Vos supports pédagogiques :

- Quelle est la place accordée aux activités communicatives dans le livre scolaire national ?
- Est-ce que vous suivez la progression proposée par le manuel ou bien vous suivez votre propre progression ?
- Quel est le support pédagogique le plus exploité dans vos cours ? Pourquoi ?
- Exploitez-vous des documents authentiques en classe ? Pourquoi ?

Votre formation continue

- Comment choisissez-vous vos sessions de formation ?
- Avez-vous suivi des formations sur l'enseignement / apprentissage de l'oral ?
- Pourriez-vous nous parler en détail du contenu des stages que vous avez suivis dans le cadre de la formation continue ?
- Comment évaluez-vous ces stages ?
- Ces stages ont-ils eu un effet bénéfique sur votre pratique professionnelle ?
- Quels sont vos besoins actuels en formation ?

II. Identification des problèmes et suggestions

- Parlez-moi des difficultés générales que vous rencontrez en tant que professeur de français ?
- Quelles sont vos difficultés particulières par rapport à l'enseignement de l'oral ?
- Auriez-vous des remarques concernant le programme éducatif français et/ou les livres scolaires nationaux du cycle complémentaire ?
- Pourriez-vous identifier les difficultés persistantes des apprenants libanais dans leur apprentissage du français ?
- A votre avis, quelles sont les raisons pour lesquelles les apprenants libanais des écoles publiques n'arrivent pas à s'exprimer en français ?
- Avez-vous des suggestions pour améliorer les livres scolaires nationaux ?
- Avez-vous des suggestions à faire pour un enseignement de la production orale mieux adapté au contexte libanais ?
- Que pensez-vous du rôle de la formation continue dans l'enseignement du français au Liban ?

Annexe 4 : Retranscriptions des entretiens

Conventions de transcription

Enquêteur : D

Enquêtées : EA, EB, EC, ED, EE, EG et EH

1. Éléments non orthographiables : appel de notes et transcription phonétique en italique entre guillemets

2. Ponctuation : aucune

3. Majuscules : sur les noms propres

4. Nombres : à écrire toutes en chiffres

5. Pauses dans le flot de parole :

pause courte : noter /

pause longue : noter //

pause très longue : noter ///

6. Incompréhensible : noter XXX (autant de X que de syllabes discernables)

ENTRETIEN 1 –

Entretien oral individuel : Enseignante de français de la classe EB9.

Contexte : 07/02/2019, au Collège public « Sahel Alma », dans la classe vers 14h.

Données sur les enseignants :

- Age : 36 ans
- Sexe : Femme
- Cours universitaire : Licence en journalisme
- Lieu d'enseignement : Collège public « Sahel Alma »
- Années d'expérience : 7 ans
- Code de l'enquête : E.A

D : bonjour EA donc merci d'avoir accepté d'être dans votre classe de un (rire)/// avec plaisir /// et de distribuer les questionnaires à vos élèves et d'assister à votre séance donc un grand merci XXX c'est dans le cadre de ma recherche doctorale que je fais cette observation de classe pour l'oral et je voudrais avoir l'avis des élèves mais aussi ce qui m'intéresse le plus c'est vous parce que vous êtes avec vos élèves les acteurs principaux de la classe donc serait-il possible de me préciser votre nom complet

EA : EA

D : âge

EA : j'ai 36 ans

D : ok formation initiale quelle est votre formation initiale

EA : le journalisme

EA : d'accord et classe vous enseignez quelle classe

D : seulement le troisième

EA : d'accord et c'est seulement ici au collège

EA : oui

D : collège donc

EA : j'ai un autre travail ///ah/// dans le journalisme

D : ah d'accord intéressant vous faites quoi

EA : je travaille dans un « *website* » ///oui/// qui s'appelle « *focus on lebanon* » ///oui/// et j'écris dans une revue qui s'appelle « *majala al debloumassiyi* » j'écris en arabe ///ah d'accord/// je fais une émission en arabe ///ah ok bravo donc bilingue très bien///

D : les années d'expérience

EA : dans l'éducation ça fait 7 ans ///7/// 7 ans déjà/// français/// oui

D : d'accord donc Josianne on commence où et quand avez-vous appris le français

EA : à la maison premièrement puisque quand j'étais petite mes parents parlaient avec moi l'arabe ça veut dire j'écoute le français à l'école je XXX le français je lis souvent ma maman est psychologue alors elle a toujours les livres entre les mains et je suis comme elle je lis toujours voila

D : très bien et donc vos professeurs étaient- ils français ou libanais à l'école

EA : libanais///libanais/// mais dans mon école il y avait des élèves qui venaient de la France alors pour eux c'était un peu dur de parler l'arabe ils ne savaient pas l'arabe même s'ils étaient des libanais qui vivaient en France alors il ne sait pas parler l'arabe j'étais amis avec eux puisque pour moi c'est un langage pas trop facile puisque je ne parlais pas souvent le français et comme ça

D : ah d'accord très bien donc sortons un peu de l'école en dehors de la classe quand et avec qui parlez-vous le français

EA : avec mes parents et avec mes enfants je ne parle que l'arabe et même avec les amis qui sont trop proches et on parle l'arabe

D : ok est ce que vous regardez des films en français

EA : non je regarde que des films doublés en arabe surtout sur « *Netflix* » et même les dvd que j'achète pour mes enfants c'est en anglais

D : est-ce que vous écoutez la radio en français

EA : oui (rire) et même les cd dans mon voiture en arabe

D : et est-ce que vous avez séjourné en France

EA : oui j'ai déjà visité la France

D : ou dans un autre pays francophone

EA : non juste en France j'allais faire visite mon oncle vivait là-bas c'est un docteur il faisait ses études là-bas je suis partie deux ou trois fois pour rendre visite mais mon rêve c'est d'aller vivre là-bas

D : ah c'est vrai

EA : j'aime la France je ne sais pas pourquoi je suis si attache mon fils il était maintenant il est parti avec l'école pour 10 jours il est retourne il veut repartir là-bas il ne veut pas retourne ici

D : c'est au lycée XXX c'est ça

EA : au lycée XXX /// XXX///

D : est-ce que vous pensez EA que vous maîtrisez bien le français comme langue d'enseignement en classe

EA : oui bien sûr oui ///oui/// oui

D : que pensez-vous de votre niveau de français par rapport à celui de vos collègues

EA : excellente puisque je sais d'après les élèves le premier jour que je suis en troisième ils étaient déçu ils étaient surpris pourquoi je parle en français tout le temps ils m'ont dit tu ne parles pas l'arabe j'ai dit oui la première fois qu'ils m'ont entendu parler l'arabe ils m'ont demandé de dire un mot en arabe alors ils ne savaient pas que je parle l'arabe que je sais l'arabe j'ai dit à mes élèves vous ne parlez pas le français avec la maitresse du français il m'ont dit non parfois on parle l'arabe parfois on parle le français pour cela ///d'accord/// je pense que la plupart des maitresses ici dans cette école surtout celles qui enseignent le français ne parlent pas le français tout le temps

D : ah d'accord et comment vous vous situez par rapport au locuteur francophone en général

EA : moyenne moyenne /// moyenne/// puisque oui puisque je ne pas dire que je suis parfaite je dois toujours travailler sur XXX

D : est-ce que vous avez un diplôme linguistique comme le c1 le b2

EA : non rien

D : non d'accord pensez-vous que votre niveau à l'oral est le même qu'à l'écrit

EA : oui bien sûr /// à l'écrit c'est mieux/// oui oui

D : mieux à l'écrit

EA : oui à l'école on nous a appris d'écrire lecture et expression écrite et grammaire on est mieux à l'écrit

D : d'accord euh quelles sont les situations où vous vous sentez le plus à l'aise lorsque vous parlez en français

EA : je parle l'arabe pour moi /// ah d'accord/// j'ai pas de soucis je ne cherche pas les mots quand je parle en français dans la tête pour moi c'est quelque chose que tu sais parfois (rire)

D : mais est ce qu'il y a des situations où vous vous sentez moins à l'aise lorsque vous parlez en français

EA : en classe je suis à l'aise

D : revenant à nos apprenants revenant à nos élèves à notre contexte de l'école est-ce que pourriez dresser un profil général des apprenants dans vos cours du français

EA : oui je peux dire que les élèves n'aiment pas le français mais quand ils arrivent en classe et ils sont pas bien chargés alors en français du à la maison du aux émissions qu'on regarde à la télé ils sont pas intéressés en français ils aiment l'anglais par exemple mais ils ne savent pas parler puisque les chansons les qu'ils écoutent c'est en arabe mon problème avec les élèves c'est qu'ils ne savent rien/j'explique je donne les informations mais ils ne répondent pas et ils n'étudient pas /les parents ne sont pas éduqués ni langue ni diplôme personne aide les enfants

D : d'accord donc et à votre avis vous sentez qu'ils aiment les chansons donc ne faut-il pas intégrer cette /// si si si /// dimension cette on va dire notion musicale ///si /// dans les classes

EA : /au complémentaire c'est l'expression et le texte plus les questions sur ce texte plus grammaire plus conjugaison qui sont importantes parce que c'est l'écrit qui est noté à l'examen officiel/ à quoi sert de la chanson si l'apprenant ne sait pas écrire un texte argumentatif

D : ok à votre avis dans quelles circonstances de la vie quotidienne les apprenants libanais sont-ils appelés à se servir du français

EA : ils utilisent beaucoup le français même s'ils ne savent pas ils disent que c'est un mot arabe le pantalon par exemple qui est un mot français ils les utilisent comme s'il était un mot arabe alors le français il est avec nous

D : oui mais est ce qu'en dehors de l'école ils parlent le français

EA : non mais parfois mais eux ils ne parlent pas et n'oubliez pas que ça revient à leurs parents lors leurs parents ils ne savent pas le français avec qui ils veulent parler à la maison par exemple à la maison je fais un groupe sur « *WhatsApp* » avec mes élèves et quand ils parlent en arabe ou bien langage de l'internet ils utilisent les lettres qui sont en arabe alors je ne réponds pas

D : alors Josiane quelle approche privilégiait vous pour enseigner le français

EA : là premièrement élèves doivent aimer leur maîtresse s'ils aiment leur maîtresse il aime mais le cours de français puisque c'est une matière un peu comment dire elle est rude elle est sec pour cela si on fait entrer de la musique des activités là ils sont obligés de parler comme ça ils vont participer plus en classe

D : ils doivent qu'est-ce que vous entendez par obligés de parler

EA : ça veut dire puisque la plupart des élèves surtout dans les écoles officielles ne parlent pas le français durant les cours de français comme ça s'il y a une chanson puisque c'est il y a de la musique et eux dans cet âge il aime la musique seront obligés de parler le français puisque c'est il y a un rythme dans ça

D : d'accord d'accord mais concernant je voudrais mettre le point sur l'approche pédagogique c'est à dire vous êtes pour l'approche communicative l'approche actionnelle l'approche par objectifs traditionnels

EA : traditionnel je sais pas oui traditionnel je sais pas

D : et à quelle activité langagière donnez-vous le plus d'importance lors de vos cours de français

EA : production de l'écrit on travaille ça souvent en classe on travaille suivant le thème sur un sujet précis chacun il donne une idée on écrit les idées sur le tableau ensuite on fait un texte là où on respecte l'orthographe le type de texte on revient comme si on fait un retour surtout les leçons qu'on a appris durant la semaine ou bien durant l'année scolaire mais on donne des idées des idées on assemble les idées on les fait ensemble un texte pour écrire un texte

D : La direction ne vous impose pas de travailler l'oral

EA : non au contraire le directeur nous demande de concentrer sur les écrits pour que les élèves réussissent aux examens officiels/ sur je donne pas de poème à la maison puisque je sais que la plupart des élèves n'aiment pas retenir des poèmes pour cela parfois on lit des poèmes en classe pour réciter ça ça sert à rien surtout en classe le brevet

D : d'accord est ce que vous intégrez des séances consacrées aux activités orales dans les cours que vous assurez

EA : pas toujours pas toujours puisque les élèves ils ne savent pas s'exprimer oralement ils savent pas parler le français et des élèves sont faibles je dis souvent écoutez-vous êtes pas là puisque vous savez le français vous ne savez pas le français vous êtes là pour apprendre même si vous allez pas parler juste essayer de parler alors ils ont honte de parler //

D : mais raison de plus puisqu'ils savent pas///oui /// c'est une raison de plus d'intégrer les séances n'est-ce pas ///

EA : oui il faut

D : alors en combien de séances accordez-vous aux activités orales par semaine

EA : l'oral 2 ///2/// 2 séances orales ///oui ///par mois///

D : oui et qu'est-ce que vous faites pendant ces séances

EA: on lit un texte oui chacun parmi les élèves doit lire un ou deux ou trois lignes il doit expliquer ce qu'il a compris de ce qu'il a lu et on fait des questionnaires autour du texte///oui /// en parlant de ça et parfois je dicte un texte de leurs livres sont fermés/moi je le lis à l'oral/ ils écoutent je leur pose des questions de compréhension après/ je dicte une deuxième fois/ et je pose des questions /ils répondent aux questions que je pose à l'oral/par exemple combien il y a des personnages/

D : ok et qu'est-ce que vous faites pour développer la compétence de la production orale qu'est-ce que vous faites

EA : / c'est apprendre à répondre à l'oral aux questions des textes introducteurs et des textes de base / c'est la lecture à haute voix après la poésie/

D : et ça les motive

EA : ils sont faibles

D : d'accord d'accord et quand il s'agit d'erreurs quand les élèves ils font des erreurs à l'oral que faites-vous face à ses erreurs

EA : je corrige oui la plupart de temps je corrige et je dis c'est quoi la faute et pourquoi il a fait cette faute ils ont appris beaucoup de mots de début de l'année jusqu'à présent ils ont appris beaucoup des mots il y a d'autres et parfois ils rigolent de ça et parfois il essaie de trouver un mot en arabe et de le faire en français comme si c'était un mot en français par exemple m'a dit « *masseh* » ça comme s'il parle oui en français alors j'essaie de corriger au début de l'année il disait je veux effacer le tableau j'ai dit on dit pas je veux effacer le tableau vous ne pouvez pas effacer le tableau vous pouvez essuyer le tableau alors maintenant dans les autres périodes quand une maîtresse entre en classe elle dit effacer le tableau ils disent on dit pas effacer on dit essuyer alors maintenant à l'école tout le monde commence à dire on essuie le tableau ils ont commencé à utiliser des mots que j'utilise souvent en moi Par exemple il commence à se dire je t'aime puisque moi je dis souvent à mes élèves je vous aime et commence à se dire entre eux je vous aime alors ils apprennent oui oui je dis bref moi toujours en parlant je dis bref et voilà ils disent aussi et voilà(rire)

D : d'accord et s'il y a des blocages parfois qu'est-ce que vous faites si si un élève ne parle pas ///en français/// oui

EA : la plupart de temps j'essaie de trouver pourquoi il ne parle pas si par honte par si il ne sait pas parler c'est quoi la cause pourquoi il n'aime pas la période il n'aime pas j'essaie de trouver la cause et je travaille sur ça les élèves qui ont honte de parler j'essaie de leur donner ma place ils s'assoient durant une période à ma place et ils essayent de lire on voit pas trop puisqu'ils ont honte et la fois prochaine j'essaie qu'ils se mettent à ma place pour dire qu'est-ce qu'ils aiment et qu'ils n'aiment pas qu'ils s'expriment même s'ils s'expriment faux j'essaie de faire sortir ça et le plus important qu'ils n'ont pas peur de faire ça de s'exprimer sans avoir peur

D : ok et dans votre classe quelle sont vos modalités de travail c.à.d. grand groupe petit groupe en binôme

EA : la plupart du temps on travaille pas en groupe puisqu'ils sont nombreux en classe il y a des exercices qu'on fait en groupe par exemple recherche et j'essaie de trouver les élèves qui ont le même cas de travailler ensemble par exemple les enfants qui ont perdu leur maman puisqu'ils ont le même émotion ils le même chagrin j'essaie qu'ils soient ensemble quand ils parlent de leur sentiment ça leur aide à faire ça je travaille pas en groupe souvent

D : ok et en binôme

EA : oui on travaille en binôme bien sur

D : d'accord et mais je remarquais que vous privilégiez cette modalité en grand groupe XXX

EA : oui quand on travaille quand on fait une révision tout le monde va participer pour être sûre que tout le monde a compris et j'insiste que tout le monde sort de la classe a compris la leçon pour cela à chaque fois j'explique une leçon ils ont la leçon à réviser à la maison s'ils ont des questions ils peuvent me demander le lendemain ou bien m'envoyer sur « *WhatsApp* » et je réexplique d'une autre façon puisque pas tout le monde comprennent de la même façon et chaque fois à la fin de la période on fait un petit schéma sur le tableau qui résume cette leçon///d'accord/// résume cette leçon et ils auront une évaluation de cinq à dix minutes sur cette leçon pour savoir s'ils ont compris oui ou non les élèves que je vois qu'ils n'ont pas compris je reste parfois avec eux durant la récré pour faire ça

D : c'est tous les jours ou par leçon ///par leçon/// par leçon ///par leçon/// et du coup puisque vous évoquez l'évaluation comment vous évaluez l'oral

EA : l'oral quand ils participent en classe je vois s'ils participent bien s'ils parlent bien je mets la note suivant cela

D : d'accord sur le carnet il y a une note pour l'oral

EA : oui

D : et donc vous vous la notez-vous notez en fonction de leur participation en classe

EA : participation en classe puisque moi j'attends pas qu'ils lèvent la main pour participer c'est moi que je demande par exemple Cendra tu me réponds j'essaie que toute la classe parle en classe

D : mais si j'ai bien compris vous comptez beaucoup sur leur participation

EA : oui

D : sur leur expression vous posez des questions vous incitez tout le monde à parler mais il y a pas une séance pour faire juste l'oral

EA : non non

D : non il y a pas ça d'accord dans le livre scolaire que vous avez entre les mains le livre scolaire national n'est-ce pas ///oui/// quels sont quelle est la place accordée aux activités communicatives

EA : j'utilise le livre que le ministère a choisi/ il n'est pas bien/ mais d'où je dois chercher d'autres activités /

D : et pour l'oral il y a des places pour les activités de communication

EA : oui mais ces activités elles ne sont pas suivant par exemple les thèmes ou bien les actualités qu'on vit nous chaque jour par exemple le texte/ la nubiade ils ne l'aiment pas je ne sais pas pourquoi peut-être parce que ça n'a rien à voir avec leur vie/ en dossier 2 eb9 /il y a le thème travail et il y a deux consignes bizarres/oui dans la partie orale/ on demande à un élève de faire un employé/ non l'autre/ le directeur c'est-à-dire un adulte /et il y a une consigne après comme si on est dans un autre dossier ou on lui demande de s'excuser de son ami / rires/ tu te tends compte/

D : donc vous suivez la progression de propose par le manuel

EA : oui

D : non d'accord et quel est le support pédagogique le plus exploité dans votre cours

EA : pédagogique le livre que le lycée utilise

D : les thèmes du livre intéressent-ils vos apprenants///

EA : non non /// rien en relation avec les actualités aucune actualité et ces documents sont loin de leur vécu

D : à votre avis qu'est-ce qui intéresse vos apprenants//

EA : ils aiment le sport/ le basketball sport/ « *Star academy* » sur LBC/ et les filles/ les séries turques ou/ libanaises/les garçons jouent au football dans les cours des quartiers/ les filles / eux regardent les « *mosalsalet* » (rires) ils aiment parler de ça/ « *YouTube* »/ « *Facebook* »

D : ok est ce que vous choisissez vos sessions de formation pour suivez des sessions de formation

EA : oui au centre à Jounieh //oui à l'école normale/// oui à l'école normale à Jounieh

D : et donc est ce que vous avez déjà suivi des formations sur l'enseignement apprentissage de l'oral

EA : non

D : non et est-ce que donc en général les formations ça répond à vos besoins

EA : pas toujours suivant le docteur par exemple maintenant la séance que je suis en train de faire ça ne sert à rien pour moi j'ai dit ça j'ai dit ça même au docteur je lui dis je sens que je viens pour rien faire il m'a dit tu as résumé la leçon en un mot juste quand tu as entré tu as dit il faut que j'aime mes élèves comme ça mes élèves vont m'aimer et aimer la matière tu as dit ça au début de la leçon vous

D : donc vous n'appréciez pas beaucoup les

EA : cette fois ci non je vais juste pour aller mais on fait rien///

D : jamais ne vous avez suivez une formation sur l'enseignement l'apprentissage de l'oral

EA : non non

D : non d'accord et en général quels sont vos besoins si vous faites un retour réflexif sur vos besoins de quoi vous avez besoin ///personnellement/// formation oui

EA : / une formation sur l'oral comment choisir des supports ou qu'ils nous donnent des supports pour l'oral qui correspondent aux centres d'intérêt des apprenants

D : d'accord est ce que vous avez des remarques sur le curricula français ou le livre scolaire nationaux libanais

EA : oui le livre pour moi ça ne sert à rien ça ne sert à rien ///pourquoi/// il y a beaucoup des choses qui ne sont pas qu'on ne le trouve pas dans le texte et même des applications les exercices ils ne sont pas en relation à ce qu'on voit dans les examens officiels pas du tout

D : et à votre avis pourquoi les élèves libanais dans les écoles publiques n'arrivent pas à s'exprimer en français

EA : à cause du livre et manque de formation des maitresses

D : d'accord

EA : c'est surement à cause /// à cause de quoi /// la maitresse /// la maitresse mais quoi dans la maitresse /// par exemple qu'elle ne parle pas en français en classe ///d'accord/// des choses qu'elle obligeait de parler en français en classe ///oui/// et elle peut faire des activités avec eux juste pour qu'ils aiment le français

D : d'accord question question de langue parce que la prof ne maitrise pas la langue

EA : oui

D : et question de relation entre les élèves et la prof à votre avis c'est ça les contraintes

EA : oui

D : d'accord et est-ce que vous avez des suggestions pour améliorer les livres scolaires nationaux

EA : il faut brûler ces livres et refaire d'autres livres (rire)

D : très bien mais qu'est-ce qu'on doit faire qu'est-ce qu'on doit ajouter à ces nouveaux que vous proposez

EA : les questions qui sont posées ne sont pas en relation avec le thème il faut faire entrer des thèmes qui sont plus comment dire en relation avec les actualités qu'on vit par exemple

D : d'accord donc vous par rapport à vous c'est l'actualité

EA : oui par exemple il n'y a pas un texte qui est en relation avec le « *WhatsApp* » sur internet et nous nous sommes maintenant dans le monde de communication dans le thème de communication si vous allez lire vous allez voir un texte qui est banal qui n'est pas en relation avec ce qu'on vit maintenant alors pour les élèves comme si c'était de l'histoire c'est pas quelque chose qu'on vit maintenant c'est pas quelque chose qu'onXXX

D : par rapport à vous c'est pas le prof qui doit renouveler ce livre aller à la recherche

EA : moi j'utilise pas le livre je vous est dit ça je cherche toujours des textes de dehors et des fichiers mais le livre doit être c'est le droit des élèves doivent avoir un livre qui est normal

D : ok et est-ce que vous avez des propositions pour l'enseignement de la production orale

EA : des propositions ///oui/// non non

D : c.à.d. à votre avis comment on doit enseigner la production orale puisque nos élèves ne s'expriment pas en français///oui /// qu'est-ce qu'on doit faire pour améliorer l'expression des élèves

EA : l'expression ... parfois on doit trouver un sujet qui les intéresse beaucoup par exemple moi parfois je sais qu'il aime trop jouer au « *fort night* » on parle de « *fort night* » je dis c'est interdit de parler en arabe ///oui/// essayez de parler moi de quelque chose trouver des sujets qui les touchent ///d'accord /// les aiment comme ça ils s'expriment

D : et la méthodologie comment faire la production orale en classe

EA : par exemple j'entre en classe et je demande comment c'était votre journée hier je demande à un élève comment c'était ta journée hier il va répondre est ce que tu as joué au « *fort night* » il va commencer à parler on ouvre ce sujet je passe d'une personne à une autre en parlant de ce sujet

D : mais la méthodologie c.à.d. comment on apprend à parler par rapport à vous il suffit de lancer un sujet

EA : oui et on corrige on corrige on corrige ils apprennent ils peuvent apprendre si on répète toujours le mot comme je vous est dit on dit pas j'efface le tableau j'essuie le tableau ///ok/// la répétition des mots devant eux ///ok/// maintenant ils maîtrisent beaucoup des mots puisqu'on les répète souvent

D : et à votre avis quel est le rôle de la formation continue dans l'enseignement du français au Liban quels sont vos suggestions pour les responsables du bureau de la formation continue

EA : doivent faire toujours des formations pour les maitresses puisqu'il y a des maitresses qui sont pas au courant qu'il faut faire entrer des sujets par exemple qui sont en relation avec les actualités

D : donc une formation pour sensibiliser les enseignants au centre d'intérêts des élèves

EA : oui et en plus il faut savoir je ne sais pas il faut faire des textes et des tests psychiques pour les maitresses pour savoir si elles aiment vraiment apprendre si elles aiment vraiment entrer en classe puisque je vois souvent les maitresses qui se plaignent a côté de moi oh on monte en classe j'ai pas envie de voir les élèves ttatatiiii comment si tu entres comme ça en classe comment tu peux apprendre tu peux pas apprendre tu dois entrer en classe en souriant tu dois aimer le français pour faire aimer ce langage alors si tu entres en classe tu es fâchée ou bien tu viens juste pour donner une période je veux finir de ça les élèves ont pas apprendre ils vont sentir ça vont savoir qui tu n'aimes pas ça

D : vous insistez beaucoup sur le côté émotionnel affectif ///bien sûr ///d'accord oui ///ce qui est essentiel pour moi /// oui mais et la méthodologie est ce que à votre avis on doit faire des formations pour savoir comment enseigner

EA : bien sûr bien sûr puisqu'il y a des maitresses peut être qui aiment enseigner mais elles ne savent pas enseigner puisqu'il y a une heure elle ne sait pas gérer la classe il y a une heure assieds-toi tais-toi ne fais pas ça ne fais pas ci ///ok/// alors s'il y a une méthodologie à faire ça bien sûr premièrement gérer bien la classe

D : merci beaucoup merci pour votre temps merci beaucoup

EA : avec plaisir

ENTRETIEN 2 –

Entretien oral individuel : Enseignante de français de la classe EB9.

Contexte : 08/02/2019, au Collège public « Sahel Alma », dans la classe vers 11h.

Données sur les enseignants :

- Age : 34 ans
- Sexe : Femme
- Cours universitaire : Licence en littérature française
- Lieu d'enseignement : Collège public « Sahel Alma »
- Années d'expérience : 14 ans
- Code de l'enquêtée : EB

D : donc rebonjour EB et merci d'avoir accepté cet entretien voilà c'est je répète dans le cadre de ma recherche doctorale et mon sujet c'est l'enseignement de l'oral dans les collèges publics Libanais d'accord donc si ça ne vous dérange pas première question par rapport à l'âge

EB : j'ai 34 ans

D : votre formation initiale

EB : qu'est-ce que je fais « *yaani* » ///oui vos études /// j'ai fait la littérature française ///oui/// et j'ai fait ma première année de diplôme à l'université libanaise

D : oui c'est à la faculté des lettres ///oui/// vous avez votre diplôme ou pas encore

EB : non j'ai fait ma première année j'ai eu ma licence c'était quatre années ///oui/// je fais ma première année de dea j'ai pas continué parce que j'ai des enfants maintenant j'ai des bébés alors (rire)

D : ok bon courage et bonne continuation. Comment vos études à l'université vous ont aidé à commencer votre métier d'enseignante

EB : rien à voir entre ce que j'ai appris et je travaille en classe / c'est sur les cours à l'université ne nous proposent pas de solutions pour remédier aux problèmes qu'on rencontre tous les jours avec les élèves / il n'a y a pas de formation à l'université qui prépare à être professeur

D : vous enseignez la classe d'eb7

EB : c'est ça ///c'est vrai///

D : ça fait combien que vous enseignez

EB : ici c'est ma première année je commençais à enseigner chez les sœurs Antonines ça fait quatorze ans que j'enseigne ///vous êtes contractuelle ici /// ici je suis contractuelle

D : d'accord et vous enseignez dans une autre école privée

EB : non ///non/// j'enseigne aussi dans une école technique à Ajaltoun

D : d'accord et avant vous étiez au chez les Sœurs Antonine de Roumieh ///non à Zahlé /// à Zahlé ah d'accord ///XXX/// enchantée ///merci /// EB où et quand avez-vous appris le français

EB : où et quand j'ai appris le français puisque je suis ancienne élève des Saints-Cœurs donc bien je suis obligée de parler le français donc on parlait le français durant la récréation même

D : avec le signal ///oui /// (rire) d'accord donc

EB : à la maison on parlait pas trop le français parce que tu sais « *enou* » nos parents ne parlaient pas beaucoup le français on parlait le français « *bas enou* » pas tellement ///ok/// pas tout le temps

D : et vos professeurs chez les Saints-Coeurs étaient français ///français oui /// ou libanais

EB : dans le cycle primaire c'était des libanais francophones « *bas* » dans le cycle secondaire non c'était des libanais

D : des libanais ok d'accord et donc on revient à ce que vous venez de dire toute à l'heure est ce que vous parlez le français en dehors de la classe

EB : je parle avec mes enfants ///oui/// pas tout le temps « *bas enou* » oui je parle un peu un peu avec les enfants à la maison

D : d'accord et à part les enfants

EB : non non non ///non/// je parle le français avec personne jamais

D : est-ce que vous regardez des films en français vous écoutez la radio en français

EB : pas tellement XXX pas la télévision/parfois des chansons en arabe des chansons

D : est-ce que vous avez séjourné en France ou dans un autre pays francophone

EB : j'étais l'année passée à Lourde « *ya3ni* » j'ai adoré (rire) XXX vraiment c'est adorable ouff ///oui/// c'est mémorable///d'accord/// « *ana* » j' ai pas visité une telle place XXX ///

D : exactement et on fait des points sur vos compétences linguistiques est ce que vous pensez que vous maîtrisez bien le français comme langue d'enseignement de classe

EB : oui

D : oui et est-ce que vous pensez que votre niveau de français est bon

EB : j'ai un niveau de français franchement les étudiants les élèves des Saints Cœurs maîtrisent le français « *bas* » parfois comme tous les libanais il y a des mots qu'on arrive pas à les ///les traduire/// trouves ///oui/// « *bas enou* » ça va je parle je maîtrise ma langue je maîtrise

D : et par rapport à vos collègues vous avez un bon niveau vous pensez

EB : ici je ne sens pas j'ai pas /// pas nécessairement ici là ou vous enseignez avant ///oui

D : et donc est ce que vous pensez que votre niveau à l'oral est le même qu'à l'écrit

EB : non « *ana* » je crois que j'écris beaucoup plus qu'à l'oral ///mieux/// mieux qu'à l'oral parce que tu as le temps de réfléchir

D : oui oui juste pour ça

EB : juste pour ça

D : d'accord et quels sont les situations que vous sentez le plus à l'aise en français vous êtes à l'aise vous parlez à l'aise avec qui ou quand

EB : qui et quand quand tu te sens libre « *akid* » quand tu te sens libre tu parles tu parles couramment « *ymkin* »

D : qu'est-ce que vous entendez par libre

EB : quand vous êtes à l'aise « *ya3ni* » quand je suis pas XXXX je parle toujours de la même façon

D : d'accord posons la question d'une autre façon quand est-ce que vous vous sentez moins à l'aise quand vous parlez le français

EB : je crois que ça dépend XXX ///quand vous êtes énervés /// quand je suis énervée je ne trouve pas les mots « *ymkin* » ///

D : vous préférez l'arabe peut-être

EB : oui « *akid* »

D : ok (rire) là vous êtes énervés ///non/// (rire) d'accord EB est ce que vous pourriez dresser un profil général de vos apprenants dans le cours du français ici

EB : comment

D : un profil de vos élèves

EB : mes élèves ont tendance n'ont pas tendance de parler le français ils parlent l'arabe « *ya3ni ana* » je les incite à parler le français « *bas* » la plupart des fois je parle l'arabe ils ont tendance de parler l'arabe ils sont faibles en français

D : vous voulez dire en tant que français en tant que langue de français

EB : oui oui surtout dans l'enseignement de français///ils n'ont pas tendance de parler le français ils sont faibles vraiment faibles parce que parfois « *ya3ni* » la moindre des choses ils sont pas capables de rédiger ils sont pas capables parfois ils mettent « *heik* » entre parenthèses des mots en arabe XXX ils sont faibles ///ok /// ils sont faibles /// et vous/// la majorité est faible

D : d'accord et en général est ce que vous sentez que ces élèves sont appelés à utiliser le français dans la vie quotidienne

EB : non non ils ne l'utilisent pas hors de la classe non jamais « *akid* » s'ils utilisent le français ils seront capables au moins de parler le français il y a des élèves qui ne parlent « *yaani ma shi* » ils sont nuls ils ne parlent pas le français pas du tout

D : et vous quelle approche concernant vos pratiques quelle approche privilégiée pour enseigner le français

EB : « *yaani ana* » j'ai tendance à leur aider à les aider pardon parfois je leur donne les mots pour reformuler même leur phrases pour reformuler les questions « *yaani* » la moindre ils ne peuvent pas poser une question « *yaani halaad* » /// et vous/// ils n'arrivent pas à poser des questions /// est ce que /// je leur donne le le le lexique le vocabulaire.///d'accord /// j'essaie de reformuler avec eux les questions s'ils ne comprennent pas à répéter même « *erfti bas* », il, il n'arrive pas à parler le français ils sont trop faibles///ok/// même pas pas pas seulement le français même on a le ce problème en anglais aussi

D : ok ok et vous a quelle activité langagière vous donnez le plus d'importance

EB : parfois on joue la scène par exemple si on travaille si on travaille le dialogue parfois par exemple je leur demandais de jouer la scène pour savoir s'ils ont « *maslan* » ils ont mémorisé quelques expressions ils ont retenu quelques mots

D : pour vous EB c'est quoi l'enseignement de l'oral qu'est-ce qu'il recouvre

EB : ils arrivent ils arrivent peut-être à parler à s'exprimer à savoir s'exprimer c'est ça

D : oui mais en classe qu'est-ce que je dois faire pour dire que je moi je fais l'oral aujourd'hui je fais quoi

EB : /moi je travaille par dossier // je fais premièrement la question par exemple c'est quoi le sauvetage ? c'est-à-dire conversation parce que ils doivent comprendre le titre avant de commencer le texte après on lit le texte moi je lis après j'explique /après questions sur texte/pour lancer le thème par exemple je leur pose plusieurs questions pour arriver pour aboutir enfin à travailler ce thème par exemple si on a le texte de de par exemple du printemps disons ///oui/// alors je peux je commence à poser des questions il il il il me parle de quoi s'agit-il qu'est-ce qu'ils font quels sont les les éléments du paratexte de quoi ils vont parler du résumé du texte etc qu'est-ce qu'ils ont fait parfois d'accord donc vous lancez/// on lance le thème ///le thème a l'oral/// et à eux oui de parler

D : pour vous pour vous c'est ça l'enseignement de l'oral c'est pratiquer le français en classe

EB : oui

D : ok et la compréhension de l'oral

EB : /pas d'électricité il y a des coupures toujours et pas de moteur toujours et le directeur n'accepte pas d'acheter des batteries/ /comment travailler les cassettes si on n'a pas d'électricité/ qu'ils nous donnent des moteurs /des ordinateurs ou des « *speaker* »/

D : ok est ce que donc c'est ça c'est ça vos séances consacrées à l'oral ///oui///c'est ça c'est le lancement du thème ///oui///

EB : parfois on commence il y a de 5 à 10 minutes pas chaque jour parler à parler de ce qu'ils ont fait parfois de ce qu'ils ont fait la veille ça sera une expression orale libre

D : ok et combien en général

EB : « *bas* » c'est pas fructueux « *leanou* » il n'arrive pas à s'exprimer

D : d'accord ok et donc vous n'accordez pas assez de temps aux séances d'oral c'est ça

EB : oui oui l'écrit est plus mon focus / et la production des types narratif argumentatif descriptif et répondre par écrit aux questions d'un texte sinon les élèves/ après 2 ans/ ne réussissent pas au Brevet/

D : l'écrit est beaucoup plus travaillé///beaucoup travaillé// parce que par rapport à vous c'est pourquoi vous travaillez plus d'écrit les élèves le maîtrisent ///maîtrisent /// ok donc

EB : oui on travaille beaucoup plus l'écrit

D : d'accord et qu'est-ce que vous faites pour développer les compétences de l'oral que ça soit la production orale l'interaction orale la compréhension de l'oral

EB : voilà je leur incite à parler je leur donne le vocabulaire ou le travail ensemble collectivement plus///pas de résultat/// pas tellement/je demande aux élèves de lire à haute voix /et je leur corrige les fautes mais moi je fais avant/ une lecture magistrale/

D : ok ok et s'ils font des erreurs en français en parlant quelle est votre réaction vous corrigez tout de suite

EB : j'essaie de que que leurs leurs amis rectifient les les les erreurs

D : ok oui ///pas tout de suite/// pas tout de suite

EB : je leur laisser parler « *baadein* » qu'est-ce que qu'est-ce que vous avez entendu quelque chose de de vous avez entendu et est-ce qu'il y a des erreurs ils rectifient parfois il n'arrive pas à le rectifier

D : et qu'est-ce que vous faites quand il ne parle plus il y a des blocages certains élèves

EB : je leur aide je commence moi-même la la conversation je commence moi-même l'expression et à eux de continuer

D : ok ok et s'ils ne comprennent pas une consigne un document qu'est-ce que vous faites

EB : je la dis autrement ///vous reformulez///je reformule

D : l'arabe vous utilisez la langue maternelle

EB : parfois oui///oui/// parfois je suis obligée de le faire ///oui/// quand j'explique par exemple un texte il y a des expressions plutôt un vocabulaire qui ne connaisse pas une un mot qui ne connaissent pas oui je traduis en arabe parfois j'essaie de ne pas le faire parce que parfois ils ne comprennent pas je suis obligée de le faire

D : d'accord et quelles modalités de travail vous avez en classe en plénière travail de groupe

EB : « *laa* » on travaille quoi collectivement ///ok/// parfois j'explique et je leur demande de travailler individuellement on corrige collectivement travail de groupe pas tellement on travaille pas tellement le travail de groupe parce que il y a des « *ma baareif* » je suis pas je suis pas pour nous « *leanou* » tant de bruit ils ne travaillent pas je sais pas ce que je ne maîtrise pas ma classe parce que il ils travaillent pas d'organisme dans un groupe il y a une seule personne qui travaille les autres ne travaillent plus

D : peut-être il parle en français ensemble

EB : ils parlent non ///non/// ça ne les insiste pas nous insiste pas « *akid laa* » non

D : ah ok ///non///d'accord et comment vous évaluez l'oral vous avez une note je pense

EB : oui l'oral je je récite tout d'abord la lecture comment il n'est pas comment ils lisent l'expression orale la poésie c'est tout

D : comment

EB : je leur lire le texte et il coche la bonne réponse vraie ou faux ils corrigent

D : c'est toujours oralement

EB : l'oral non je j'ai déjà fait 4 ou 5 fois jusqu'à maintenant/// depuis le début de l'année/// «msh » chaque semaine/// chaque dossier///

/on travaille beaucoup l'écrit car c'est noté /à l'examen officiel dans 2 ans/il n'y a pas examen oral juste l'écrit/

D : ok le livre scolaire (rire) on passe au livre scolaire national quelle est la place accordée aux activités communicatives à l'oral dans le livre scolaire

EB : je vous ai dit « ana » je lance le thème « halaa » par rapport au livre « ana » franchement je l'utilise trop en tant que grammaire je l'utilise parce que il y a des des leçons qui doivent qu'on doit les expliquer livre j'utilise les les textes lecture en tant que expression orale je fais questions autour du texte

D : ok donc vous ne trouvez pas une place pour les activités communicatives de l'oral dans le livre il n'y a

EB : pas tellement il y a « bas » pas tellement je préfère moi-même poser des questions/// parce que je sais mes élèves qu'est-ce qu'il qu'est-ce qu'ils peuvent parler ou qu'est-ce qu'ils peuvent comment ils peuvent

D : est-ce qu'il y a des activités d'expression orale dans le livre

EB : il y a oui « yaani ana » j'utilise « ymkin » les les sujets j'ai le manuel j'utilise les parfois ils travaillent

D : ok et quel est le support pédagogique le plus exploité dans vos cours qu'est-ce que vous utilisez comme support tout le temps la plupart du temps

EB : support pédagogique ///c'est-à-dire le manuel /// le manuel en tant que textes oui il y a des fiches /////pas des cd /// pas de cassettes

D : des dvd est ce que vous avez

EB : j'ai pas utilisé non

D : ok et est-ce que vous exploitez des documents authentiques en classe c'est à dire vous cherchez un article d'un journal

EB : pas un article non parfois une deux fois cette année-là j'ai j'ai j'ai j'ai fait un comme un jeu des mots mêlés pour travailler le vocabulaire le champ lexical ont travaillé le le portrait statique et dynamique donc j'ai fait comme un jeu des mots mêlés à eux de trouver les mots c'est un genre de jeu pour pour pour les inciter à à mémoriser « ymkin » les mots

D : une émission par exemple à la télé ///non /// non d'accord et///c'est une forme de jeu /// d'accord
votre formation continue EB est ce que vous choisissez vous-même vos formations

EB : ici

D : vous avez des formations pour les profs n'est-ce pas

EB : c'est pas efficace du tout, le directeur m'a demandé d'aller à la formation je suis allée à l'école normale une présentation de six heures et j'ai rien appris comment expliquer une consigne d'expression écrite comment corriger selon un code

D : d'accord vous avez suivi une formation sur l'enseignement de l'oral

EB : de l'oral non de l'oral

D : d'accord d'accord ok vous pouvez pas évaluer ces stages///non/// d'accord est ce que vous avez un besoin de formation actuelle vous sentez que j'ai besoin d'être formé sur ce sujet

EB : bien sûr bien sûr

D : sur quoi

EB : sur « *ymkin* » l'expression orale « *bas houwi* » le problème /// bien sûr on a besoin

D : pendant vos horaires ici d'enseignement ///oui pourquoi pas bien sûr /// oui si on vous dit vous ne venez pas à l'école c'est deux jours vous avez une formation vous avez un choix qu'est-ce que vous choisissez

EB : on a besoin d'une formation pour nous dire comment enseigner l'oral ils doivent nous donner des guides des cd des photocopies

D : d'accord et donc pour terminer dites-moi en gros quelles sont vos difficultés avec vos élèves en tant que prof de français quelles sont vos difficultés

EB : quelles sont mes difficultés puisque mes élèves n'arrivent pas à parler le français donc je crois qu'il il je n'arrive pas à même à « *yaani* » comment leur faire parler en français comment leur les les pardon les les pousser à parler le français c'est un problème parce que il n'arrive pas à me a vous allez voir dans la classe qu'il n'arrive pas à s'exprimer donc c'est un problème en tant que écrit parce qu'ils ne savent pas parler le français et ils ont des difficultés dans dans dans dans l'orthographe s'ils s'ils arrivent à écrire et leur copie ce sera pleine bourrée de fautes d'orthographe

D : donc à l'oral il ne s'exprime pas c'est ça votre problème ///ils ne s'expriment pas/// ils comprennent

EB : ils comprennent mais ils ne s'expriment pas

D : d'accord et qu'est-ce est ce que vous avez de remarques concernant le programme éducatif libanais ou bien les livres scolaires nationaux

EB : j'ai déjà dit que le livre on a besoin de livres les leçons que les cinquièmes doivent que je dois expliquer en cinquième ne sont pas présentes donc « eh » oui

D : et pour que ces élèves puissent parler en français à votre avis qu'est-ce qu'on peut apporter qu'est-ce qu'on peut faire de nouveau qu'est-ce qu'on peut modifier

EB : peut-être ajouter des des activités orales et d'être avoir des cd avec le livre parce que dans les écoles catholiques dans les écoles il y a des cd il y a des des cassettes avec mes enfants parfois dans dans les livres de mes enfants il y a des activités orales il y a des cassettes qui qui peuvent écouter à la maison même des cd

D : ok à votre avis pourquoi les les élèves ne parlent pas français parce qu'il y a ce manque d'activité orale

EB : parce qu'il y a ce manque parce qu'ils ne sont pas parce qu'ils ne parlent pas hors de l'école le français parce que parce qu'ils sont pas habitués à parler le français

D : ok et donc quelles sont vos suggestions pour améliorer l'enseignement de la production orale qu'est-ce que vous proposez

EB : « *ana* » je parle « *bas* » il faut-il faut chaque jour il faut-il faut chaque jour faire l'expression orale ce que je ne fais pas toujours franchement il faut toujours parler il faut obliger les élèves à parler le français même s'ils n'arrivent pas à s'exprimer

D : comment les obliger

EB : il faut même il faut essayer il faut essayer de le faire même s'ils ne savent pas essayer même si le fait qu'on mette des erreurs il faut essayer de de

D : comment comment les inciter à parler nous en tant que prof quel est notre rôle

EB : « *ymkin* » à chaque séance il faut faire des expressions orales 5 minutes 10 premières minutes je ne sais pas

D : (rire) ok ok et est-ce que vous qu'est-ce que vous pensez du rôle de la formation continue dans l'enseignement du français au Liban est ce que la formation continue a un rôle à jouer la formation des profs bien sûr

EB : bien sûr bien il le faut « *bas* » je crois qu'il le faut

D : donc merci ///de rien/// merci pour votre temps et voilà merci beaucoup

ENTRETIEN 3 –

Entretien oral individuel : Enseignante de français de la classe EB7.

Contexte : 13/02/2019, au Collège public « Haret Sakher », dans la classe vers 10 h.

Données sur les enseignants :

- Age : 58 ans
- Sexe : Femme
- Cursus universitaire : Diplôme d'enseignement de l'école normale
- Lieu d'enseignement : Collège public « Haret Sakher »
- Années d'expérience : 33 ans
- Code de l'enquêtee : EC

D : rebonjour et merci d'avoir accepté cet entretien voilà je répète dans le cadre de ma recherche doctorale et mon sujet c'est l'enseignement de l'oral dans les collèges publics libanais d'accord donc si ça ne vous dérange pas première question par rapport à l'âge madame vous avez quel âge

EC : 58

D : 58 quelle est votre formation initiale qu'est-ce que vous avez étudié pour être

EC : ///école normale/// école normale

D : très bien oui depuis

EC : trente-trois trente-trois oui trente trois à peu près trente trois ans

D : okay et vous enseignez la classe d'eb7 c'est ça

EC : eb6 eb7

D : eb6 eb7 mais là on vient d'assister au eb7 d'accord donc donc 33 ans d'expérience c'est ça ok première question où est quand vous avez appris le français

EC : où à l'école ///oui/// classe maternelle ///oui/// quelle école ///oui/// vous voulez ///oui/// Saint Joseph de l'Apparition Saïda

D : ah (rire) des beaux souvenirs ok est ce que vos professeurs étaient français ou libanais

EC : libanais

D : libanais d'accord et ///oui /// il y a ///xxx anglaise libanais/// mais elle parlait le français libanaise d'accord ok alors hors de l'école quand et avec qui vous parlez le français en dehors de la classe pour sortir de l'école avec qui vous parlez le français ///maintenant /// oui

EC : je parlais un peu avec mes mes enfants seulement

D : seulement les amis ///non/// non et est-ce que vous regardez

EC : parfois les franco-arabes vous savez (rire)

D : oui oui oui oui quelques mots en français dans vos discours arabes d'accord oui et est-ce que vous regardez des films en français

EC : maintenant non

D : avant

EC : avant ///oui/// dans dans le temps

D : et maintenant non pourquoi

EC : temps et maintenant non

D : en ah en gros pas seulement les films français d'accord et est-ce que vous écoutez la radio en français bien sur

EC : plus ou moins

D : parfois d'accord///parfois/// d'accord et est-ce que vous avez séjourné en France ou dans un pays francophone

EC : jamais

D : okay alors est ce que vous pensez que vous maîtrisez bien le français comme langue d'enseignement de classe

EC : j'ai maitrise mieux

D : ah et qu'est ce qui a changé

EC : le niveau

D : pourquoi à votre avis

EC : le niveau

D : pourquoi à votre avis

EC : l'internet le computer les élèves ne s'occupent ne s'occupent plus de la langue

D : mais vous vous personnellement ///moi/// oui vous pensez que vous avez un bon niveau en français

EC : c'est à vous de d'évaluer

D : à jamais jamais (rire) ///si/// mais vous par rapport à vous vous dites-moi je parle très bien le français moi je maitrise cette langue ///ca va /// ça va ok et

EC : je maitrise « yaani » ...

D : par rapport à vos collègues

EC : comme vous me voyez « yaani » ça va

D : par rapport à vos collègues ///vous me voyez/// par rapport à vos collègues si vous comparez votre niveau linguistique ///quel est votre avis///non moi j'ai pas le droit de donner mon point de vue///mais si/// non parce que là je suis dans une dans une dans le cadre du d'une recherche c'est pas dans le cadre d'évaluation mais du coup par rapport à vos par

EC : par rapport à moi j'aime que quelqu'un m'évalue

D : bah vous vous n'avez qu'à faire un test positionnement à l'institut français c'est très c'est très objectif

EC : j'ai fait une un examen

D : vous avez fait le delf

EC : j'ai fait un examen oui j'ai eu je crois 15 sur 20 ///ah/// depuis 10 ans je crois je pense

D : ok c'est un test de positionnement peut être pas un examen delf ///test/// test d'accord à l'institut français ou bien à l'école normale

EC : c'était à l'université libanaise à Hadath

D : ah ok oui en 2007

EC : on je me rappelle plus

D : je crois en 2007 c'était un test de positionnement au niveau national oui bon moi je vous conseille de faire un test pareil (rire) parce que ça c'est c'est c'est objectif avec des critères scientifiques bien précis donc si vous comparez votre niveau avec les collègues les collègues ici vous vous pensez que vous avez un bon niveau par rapport à vos collègues

EC : je ne sais pas

D : ok (rire) une question beaucoup plus facile est ce que vous pensez que votre niveau à l'oral est le même qu'elle écrit

EC : à l'oral le même l'écrit c'est mieux

D : l'écrit c'est mieux par rapport à vous à votre avis pourquoi

EC : il n'y a pas de pratique

D : il n'y a pas de pratique oui oui et vous quelle situation vous vous sentez à l'aise en parlant le français quand vous êtes à l'aise

EC : quand

D : vous vous sentez à l'aise vous êtes à l'aise ///oui je sais/// quand quand /// comment/// dans quelle situation vous êtes à l'aise en parlant le français

EC : je ne parle pas le français ///d'accord/// on vient de le dire oui ///même en classe/// si

D : quand est-ce que vous êtes à l'aise

EC : en classe je passe quelques mots arabes seulement mais ///oui/// mais jamais ///d'accord///

D : mais vous vous sentez à l'aise en classe en parlant le français

EC : oui oui bien sûr en classe

D : oui et si est ce que vous êtes parfois amené à parler en français hors de la classe et vous n'êtes pas à l'aise

EC : ///non/// je ne sais pas

D : ok passons passons à vos apprenants c'est c'est moins dur dites-moi le profil général de vos apprenants en français en gros okay donc en général comment sont vos apprenants en français bien sûr

EC : c'est-à-dire

D : c'est à dire les vos apprenants pendant les cours de français qu'est-ce que vous pouvez dire de vos apprenants

EC : ah niveau c'est à dire c'est comme vous avez vu

D : oui mais j'aimerais bien avoir votre point de vue vous parce que vous êtes avec eux tout le temps ça fait

EC : ils participent //oui /// ils participent ils préfèrent les activités ils travaillent

D : d'accord vous êtes satisfaite de leur niveau ///oui/// d'accord et vous dans vos pratiques quelle activité langagière donnez-vous le plus d'importance lors de vos cours c'est à dire la compréhension orale la production orale la compréhension de l'écrit la production écrite ///tout///la grammaire

EC : je commence par l'oral

D : comment vous faites pour l'oral

D : et vous faites ça tous les jours

EC : je n'ai pas le temps de faire de l'oral /et de l'écrit/ je choisis ce qui est important /pour l'examen / tout ce qu'on fait à l'oral ne sert à rien les élèves ont un examen écrit/ tous les jours non « *yaani* » chaque mois une fois /// une fois d'accord/// puis il y a la l'expression orale

D : comment

EC : j'insiste sur l'oral, je demande de lire le texte et je donne des questions à choix multiples et je pose des questions/ je leur donne le texte à lire chez eux et puis je leur demande le lendemain plusieurs questions/parfois image par exemple dans le texte maintenant il y a l'illustration ///oui/// il y a xxx on a pas parlé parce que on n'avait pas le temps ///oui/// oui il parle de de l'origine « *yaani* » l'illustration///d'accord d'accord/// pour s'exprimer ///d'accord///...

EC : oral///oralement ///oui

D : ok ok très bien et donc donc qu'est ce qui domine en classe l'oral ou l'écrit

EC : maintenant je passe à l'écrit je donne vocabulaire grammaire orthographe et finalement la production écrite

D : ok donc ///selon le type narratif ou XXX /// oui pour vous pour vous l'enseignement de l'oral c'est quoi

EC : il doit comprendre le français///ok/// oralement c'est pas ça

D : ok ok oui et donc comment c'est à dire si je vous dis l'oral c'est quelle activité qu'est-ce que vous donnez comme activité pour faire l'oral

EC : mais je viens de le dire non ///oui/// je reprends///oui si vous voulez (rire) ///

D : donc c'est c'est par rapport à vous lecture d'une image question réponse ok et donc si on va dire être très pragmatique c'est à dire combien de séances vous avez à l'oral pendant une semaine

EC : « *tayyib* » pendant une semaine « *ana* » je considère par rapport à moi c'est pas seulement ça l'oral l'image et je considère aussi que que l'étude de texte compréhension du texte il comprend vraiment mais il il sait s'exprimer ça c'est de l'oral

D : okok d'accord par rapport à vous c'est ça l'oral et c'est vous faites ça tous les jours

EC : par exemple dans séance de la grammaire par exemple si on a disons... verbe transitif intransitif ///oui/// alors j'essaie alors ils ils vont essayer de composer des phrases///oui/// composer des phrases pour parler correctement///oui ok/// COD COI///ok/// alors à l'oral ///à l'oral oui/// puis on écrit au tableau ///oui/// alors et on corrige ///d'accord oui/// alors ils composent beaucoup de de de phrases ///oui///

D : oui donc par rapport à vous si j'ai bien compris ///c'est ça de l'oral je vois/// l'oral est dans la grammaire dans la compréhension du texte d'accord

EC : pas seulement images ou cd

D : d'accord d'accord

EC : « *ma baereif* » si c'est juste ou non par rapport à moi je ne sais pas (rire) ///ok///c'est faux c'est

D : non c'est pas faux c'est sûr c'est pas faux (rire) d'accord pour que faites-vous pour développer la compétence de l'oral donc vous venez de me le dire vous vous parlez tout le temps en classe il y a la parole par rapport à vous ça va améliorer la production orale des élèves n'est-ce pas et si un élève bloque ne parle pas

EC : je veux essayer de le dire bien sûr

D : comment

EC : comment donner par exemple le vocabulaire ///oui///

D : oui lui donner un champ ///champ lexical sémantique /// un répertoire lexicale par exemple on a si on a si j'ai bien observé il y a le le petit qui était ///Nabil///oui et il parle ///il a honte ///oui il participe pas donc par par rapport à Nabil ///il participe votre présence///ah d'accord

EC : oui oui

D : oui c'est sûr il y a un élément perturbateur en classe ///il est bien il comprend///il comprend mais il parle pas trop peut être

EC : il parle pas beaucoup pas bien « yaani »

D : oui par exemple comment comment vous aidez Nabil à débloquent la parole

EC : en lui donnant un mot des mots en aidant en corrigeant en parlant

D : ok comment comment vous m'avez dit là par rapport aux modalités ils préparent l'exposé en groupe n'est-ce pas donc vous avez là j'ai vu une participation en grand groupe parfois vous avez des groupes est ce que vous avez d'autres modalités de travail

EC : ... l'oral ///oui/// en principe en groupe

D : en groupe d'accord et comment vous évaluez/// xxx travail individuel/// et comment vous évaluez je pense que sur le livret vous avez une note sur l'oral comment vous évaluez comment est l'examen de l'oral

EC : sur l'image ///oui/// « yaani » sur l'image c'est tout tout ce que je viens de dire

D : d'accord donc vous avez une image

EC : lève-toi je veux je veux mettre des notes alors vas y parle moi

D : non vous leur donnez une image oui vous leur donnez une image et en fonction de leur expression vous notez

EC : voilà la dernière (rire)

D : c'est à dire non c'est à dire je pense que au au collège c'est 40% l'oral et 60% l'écrit n'est-ce pas

EC : donc 24

D : 24 voilà 16 donc les 16 c'est sur l'image ///l'image/// ok voici on arrive au livre scolaire national est ce que vous suivez la progression proposée par le livre

EC : la ///la progression// ah la progression oui oui ///oui donc vous suivez/// ... des textes

D : oui vous vous ne faites pas tout ///pas tous les textes/// d'accord et dans le livre est-ce qu'il y a une vraie place accordée à l'oral

EC : oui il y a

D : oui comment dans chaque dossier par exemple

EC : dans chaque dossier il y a de même dans la dans le dans le livre de grammaire il y a de l'oral

D : oui mais ici par exemple prenons un dossier où il y a l'oral dans le dossier

EC : vous êtes invités à une sortie dans la nature vos parents hésitent à vous laisser partir essayer de les convaincre

D : voilà

EC : oui présentez les avantages au dessin ou les inconvénients de la vie urbaine/// d'accord /// loin de la nature ///d'accord/// c'est oral

D : donc tout un dossier avec deux activités sur l'oral à votre avis c'est suffisant

EC : deux activités /// oui ce que vous venez de lire///

D : oui donc en général on commence voilà on a les les textes les textes on a une page pour l'oral après on passe écrit texte texte poème bien sûr et après texte ///débat/// oui il y a le débat ici voilà et après on a les activités écrites lexique documents complémentaires documents donc tout ça voilà alors vous trouvez c'est suffisant par exemple là il y a pas la compréhension de l'oral

EC : la compréhension de l'oral c'est pas suffisant

D : oui d'accord

EC : zéro par rapport à moi pas zéro « *haram yaani* » les auteurs ici/ par exemple cd de de livre je ne le fais pas/ / non aucune activité/parfois des exercices qui tombent comme ça/ mais /sans aucune préparation sans méthode dans le guide/ ils nous écrivent expression libre /ou on nous donne des consignes /mais comment ..comment on va le faire on sait pas /

D : c'est pas grave (rire) on est en train de parler oui du du livre on on fait un une critique constructive c'est dans le but d'améliorer/ d'accord il y a pas vous faites pas de le cd ///non/// d'accord donc la compréhension orale est presque absente n'est-ce pas mais vous et pour l'oral

EC : oui

D : oui comment oui ///xxx /// voilà donc à votre avis c'est comme ça qu'on donne une activité orale c'est comme ça qu'on travaille l'oral on donne un sujet comme c'est mentionné dans le livre et à ce moment quand on donne le sujet les élèves peuvent parler

EC : /oui il y a des sujets pour parler mais en relation avec le texte par exemple Artagnan retrouve Planchet/ imaginez leur conversation/ tab si l'élève n'a pas compris le texte comment il va parler ouf très dur/

D : oui c'est à dire autrement dit peut-être je me suis mal exprimée on n'a pas besoin d'une démarche de A à Z ///si/// pour pour apprendre aux élèves comment parler est ce qu'il suffit de donner une consigne

EC : l'oral doit être amélioré

D : okay qu'est-ce que vous proposez comme amélioration

EC : c'est à vous de proposer (rire)

D : merci

EC : moi je fais ce que je peux

D : d'accord d'accord oui oui mais vous pouvez nous donner des idées (rire) d'accord est ce que vous suivez des sessions de formation continue

EC : oui

D : oui comment vous choisissez vos sessions

EC : comment ///oui/// français tout ce qui rapporte à la langue française

D : oui mais il y a plusieurs sessions pour la langue française comment vous choisissez

EC : comment je choisis

D : c'est à dire vous trouvez quatre sessions à l'école normale ici a Jounieh pourquoi celle-là et non pas l'autre /// « *yaani* » /// (rire) retirer on sort est ce que vous avez suivi des formations sur l'enseignement de l'oral

EC : depuis je sais pas quand

D : c'était intéressant vous avez oublié ok (rire) mais mais par exemple la dernière session la dernière session à laquelle vous avez assisté c'était sur quoi

EC : c'est pas efficace du tout, le directeur m'a demandé d'aller à la formation je suis allée à l'école normale une présentation de 6 heures et j'ai rien appris comment expliquer une consigne d'expression écrite comment corriger selon un code

D : d'accord par rapport à vous comment sont les sessions de formation objectivement bien sûr XXX est ce que vous vous sentez qu'il y a ou bien vous jugez que c'est intéressant ///intéressant ///oui///je peux revenir en classe et alors la dernière vous avez réinvesti vous les acquis ici

D : oui mais la dernière session c'était sur quoi

EC : « *yaani mberh shou aklt ma baareif* » (rire)

D : vous vous rappelez pas

EC : oui une formation sur l'oral mais on ne peut rien appliquer nos élèves sont faibles ils n'ont pas le niveau a2 et ils nous enseignent comment faire un débat en classe

D : d'accord d'accord autre question sur la formation maintenant quels sont vos besoins actuels par rapport à vous

EC : l'oral (rire) / On a besoin des sessions de formation continue pour résoudre au problème de l'oral c'est un problème qui touche toutes les écoles publiques / j'ai pas envie de le faire//c'est inutile

D : à vous par rapport à vous c'est vous qui évaluez-vous avez besoin d'une session a l'oral

D : vous êtes un peu démotivée par rapport à l'enseignement n'est-ce pas pourquoi

EC : « *laa* » démotiver///non/// non en classe /// non mais on en général non pas en classe/// j'ai pas envie de faire des formations « *yaani bas* » en classe au contraire

D : pourquoi vous n'avez plus envie de faire des formations ///je ne laisse pas une minute comme ça/// est ce que vous avez deux dernières questions et je vous libère (rire)///

EC : non ça va///

D : quelles sont vos difficultés dans l'enseignement de français de l'oral surtout si on vous dit madame dites-nous vos difficultés

EC : avec les apprenants c'est-à-dire

D : oui en classe autrement dit quelles sont les difficultés des élèves en s'exprimant à l'oral

EC : il n'arrive pas bien à s'exprimer

D : voilà à votre avis pourquoi

EC : « *yaani* » pourquoi ils n'écoutent pas la langue française///ils n'écoutent pas /// ils ne parlent pas que dans les cours de français /// et les sciences et les maths peut-être/// la science et les maths///oui///seulement///seulement/// voilà ils prennent par exemple de l'abcd une histoire un roman « *yaani* » en France

D : très bien par rapport à vous par rapport à vous c'est le manque de l'écoute

EC : j'insiste sur l'oral je demande de lire le texte et je donne des questions à choix multiples et je pose des questions/ je leur donne le texte à lire chez eux et puis je leur demande le lendemain plusieurs questions lire donc c'est une bonne méthode j'ai vu donc il l'élève par exemple lire un paragraphe et dire oralement ça c'est compréhension et dire oralement ce qu'il a lu ce qu'il a compris

D : d'accord donc oui une bonne proposition pour améliorer l'oral c'est noté c'est enregistré (rire) c'est noté c'est noté et qu'est-ce que vous proposez quelles sont vos remarques concernant le manuel scolaire le programme éducatif français

EC : comment

D : quelles sont vos remarques par rapport au livre ou bien au programme

EC : c'est à vous de l'évaluer pas moi moi je fais mon devoir

D : vous vous vous pensez pas que vous en tant que prof vous avez un rôle d'analyser aussi

EC : « *yaani* » j'essaie de faire ce que je peux

D : oui mais parce que vous vous êtes sur le terrain vous vous allez nous aider c'est ça c'est parce que nous on n'est pas avec les les élèves c'est vous

EC : donner aussi des films par exemple écouter ou regarder des films français/je sais/ ils aiment les films/ la vidéo /mais comment faire comment travailler un film c'est une activité ok regarder mais après/ je leur pose des questions/ c'est compliqué

D : ok ça va améliorer l'oral

EC : 20 minutes par exemple pas plus

D : d'accord donc insérer les films ///insérer les films/// dans les dans les livres scolaires nationaux peut être oui ///oral on parle/// oui oral comme le cd on peut mettre un dvd c'est possible et proposer des activités certains profs vont à la recherche des documents authentiques ailleurs sur le net d'autres supports qu'est-ce que vous en pensez

EC : ils cherchent ///c'est bien///parfois oui il y en a pour c'est bien et qu'est-ce qu'ils font qu'est-ce qu'ils font que font les élèves ils copient

D : non c'est pas les les élèves qui font un exposé les profs apportent par exemple un film en classe ou bien une une vidéo sur « *YouTube* » et ils peuvent exploiter ça en classe qu'est-ce que vous pensez de ce ces documents

EC : c'est très bien

D : c'est bien ok une dernière question pourquoi pourquoi les élèves libanais n'arrivent pas à s'exprimer en français après 12 ans de scolarité pourquoi

EC : pas de pratique les élèves de l'école publique vivent dans un entourage arabe ils regardent la télé en arabe les parents ne parlent pas le français donc pour eux cette langue est difficile en plus ils n'écourent pas le français /seulement à l'école /

D : qu'est-ce qu'on peut faire en français ///ils ne parlent pas le français/// qu'est-ce qu'il faut faire qu'est-ce qu'il faut faire pour mieux parler en français pour pratiquer plus

EC : passer à l'institut français (rire)

D : voilà donc des actifs des activités extrascolaires ok bah et le rôle de la formation continue est ce qu'elle a un rôle pas par rapport à vous vous n'aimez pas la formation pourquoi

EC : j'aimais la formation ///avant et maintenant/// j'ai plus envie « yaani » c'est très bien ce que je fais par rapport à moi ///voilà/// oral on peut améliorer l'oral

D : oui mais vous n'avez plus envie d'aller assister à des formations

EC : je suis sincère oui ///non /// vous diriez oui j'aime et je ne sais pas quoi non je n'aime plus ///oui bien est ce que/// je fais ce qu'il faut faire vous oui ///moi je suis d'accord/// et j'essaie de d'améliorer ///oui/// de trouver d'autres solutions moi-même

D : oui mais à votre avis il y a des experts qui font des recherches pour ça

EC : je peux passer chez vous

D : bah moi c'est pas l'école normale (rire) bon merci beaucoup et désolée de vous déranger merci beaucoup

ENTRETIEN 4 –

Entretien oral individuel : Enseignante de français de la classe EB9.

Contexte : 15/02/2019, au Collège public « Haret Sakher », dans la classe vers 13 h.

Données sur les enseignants :

- Age : 35ans
- Sexe : Femme
- Coursus universitaire : Licence en littérature française
- Lieu d'enseignement : Collège public « Haret Sakher »
- Années d'expérience : 13 ans
- Code de l'enquêtée : ED

D : bon merci beaucoup d'avoir accepté ma visite dans votre classe et je voudrais premièrement vous poser quelques questions perso par rapport à votre âge

ED : c'est 35

D : et vous votre formation initiale

ED : c'est une licence en littérature

D : oui

D : ok vous êtes là dans ce collège depuis quand vous enseignez

ED : bon j'enseignais depuis 2 ans les syriens c'est le programme c'est l'après-midi ///oui/// mais c'est la première année ou bien ça fait 2 mois ///ah/// seulement avec les élèves de brevet et quatrième ///ah///

D : parce que vous êtes contractuel ///oui/// d'accord

ED : parce que l'enseignante a quitté retraite

D : ah elle est partie à la retraite

ED : oui elle est partie à la retraite

D : et c'est pour cela vous êtes là et vous allez continuer pour l'année prochaine

ED : je ne sais pas

D : d'accord ok ça dépend de l'école ///de la direction /// d'accord bon on commence où et quand avez-vous appris le français

ED : à l'école ///oui///une élève d'une école privée c'est à Batroun c'est une famille maronite et après ///oui/// à l'université

D : super et après à l'université ///oui/// et vos professeurs étaient français ou libanais

ED : non ils étaient de libanais /// des libanais ///oui ///d'accord///

D : comment était votre formation à l'université

E.D: /en fait j'ai étudié d'abord dans une école privée / j'ai un bon niveau en français et je travaille sur ma langue /je précise que notre diplôme ne nous prépare pas à être enseignants de français / à l'université on apprend la littérature comment analyser des œuvres mais on nous apprend pas comment enseigner le français / ou comment faire apprendre à parler cette langue / comment gérer la classe et les difficultés des apprenants on a perdu le temps à tout découvrir dans les premières années de mes expériences d'enseignant /

D : voilà et on sort de l'université quand et avec qui vous parlez le français en dehors de la classe

ED : moi je parlais avec mes enfants lorsqu'ils étaient petits mais maintenant /ils n'acceptent pas ils me disent parle en arabe le français est pour les filles/

D : et avec les la famille la famille c'est à dire la grande famille

ED : ah non pas toujours parce que parce que mes sœurs habitent en Amérique je suis obligée de parler en anglais

D : ok et donc avec les collègues ici

ED : non on sort de la classe et c'est fini même avec nos collègues qui enseignent le français à l'école on parle en arabe et à la maison aussi/

ED : tu vas parler des difficultés les élèves ont des idées mais ils ne peuvent pas s'exprimer si tu vois leur production tu vas être

D : oui oui on on en parlera après j'étais dans la question voilà la question suivante donc vous m'avez dit vous parliez juste avec vos enfants un peu en français et est-ce que vous regardez des films en français

ED : parfois si j'ai le temps oui///oui/// oui j'aime regarder des films en français j'ai visité la France aussi

D : ah c'est vrai et vous avez passé combien de temps /// c'est une semaine/// une semaine et c'était bien ///oui/// oui est ce que vous avez séjourné dans un autre pays francophone

ED : xxx c'est peut-être francophone et j'ai visité Santorin ///oui/// francophones /// c'est francophone Santorin/// je crois que ça je sais pas ///il parle le français/// non ///non voilà/// tu vois tout le monde parle l'anglais utilise pas le français ///oui///

D : sauf dans les pays francophones oui comme la belle par exemple au Canada a Montréal voilà bon est ce que Tamara vous pensez que vous maîtrisez bien le français comme langue étrangère comme ou bien comme langue d'enseignement

ED : oui mais à l'écrit plus qu'à l'oral ///ah c'est vrai/// j'aime écrire oui mais je maîtrise je comprends///oui oui bien sûr/// je joue le rôle du dictionnaire

D : vous pensez donc que vous maîtrisez l'écrit plus que l'oral///oui/// à votre avis pourquoi

ED : parce qu'on parce qu'on parle pas beaucoup avec les autres on pratique pas

D : Tamara que pensez-vous de votre niveau de français par rapport à celui de vos collègues ///c'est bien/// c'est bien votre niveau d'accord et par rapport aux gens qui parlent français en général///c'est très bien/// vous pensez que vous avez un bon niveau d'accord est ce que vous avez fait un delf ou bien un dalf

ED : non ///non/// pas mais on a fait une petite section quand j'étais à l'université

D : une petite session de préparation ///oui oui///mais vous n'avez pas présenté l'examen d'accord donc vous et est-ce que vous y a des situations précises ou vous êtes à l'aise quand vous parlez le français et des situations que vous êtes moins à l'aise

ED : non c'est pas comme ça mais si tu es perturbée ou angoissée tu vas pas parler comme il faut tu vois c'était un psychique

D : d'accord donc c'est c'est le fait de parler français qui vous rend parfois perturbée

ED : non non quand je suis perturbée je/// vous parlez pas bien en France vous préférez s'exprimer en arabe c'était émotionnel /// (rire)

D : bon revenons à vos apprenants voilà vous voulez vous venez de me dire que vous voulez bien parler de dites-moi oui un profil général de vos apprenants

ED : il y a plusieurs éléments en classe des autres ils ils veulent travailler ils ont mais ils ont beaucoup de difficultés en brevet tu vois ils ont un examen officiel je peux pas arrêter le cours pour être je joue le rôle de dictionnaire en classe///ok/// ça me gêne beaucoup « *yaani* » le cours oui /// mais alicia///je je joue le rôle de dictionnaire et parfois hier nous étions en train de faire une production nous c'est la semaine passée ///écrite/// écrite oui ils me demandent des mots des mots mais ils ne peuvent pas utiliser ces mots dans une phrase

D : ok donc par rapport à vous les élèves ont des problèmes

ED : oui beaucoup

D : d'accord donc en gros c'est ça les difficultés les difficultés d'accord et vous à quelle activité langagière donnez-vous le plus d'importance lors de vos cours de français

ED : l'écrit

D : pourquoi

ED : /je travaille les types de textes compréhension et production /et les éléments de chaque type /je leur donne des types d'exams et on les corrige/ ils sont faibles mais je réexplique toutes les leçons de grammaire et de conjugaison l'oral /je ne fais pas parfois un poème mais les textes toujours et surtout la conjugaison/on est face à une réussite ou à un échec on n'a pas le temps de travailler l'oral/

D : et vous ne faites pas l'oral

ED: / la lecture la prononciation qui est primordiale pour moi / il faut ,qu'il lise qu'il répond oral aux questions du teste/ « *yaani* » comme ça on fait ///comme on a fait aujourd'hui/// après ils lisent le texte et après ils répondent aux questions je veux savoir s'ils comprennent ou s'ils ne comprennent pas toujours je dis vous comprenez d'après le contexte si vous ne comprenez pas les mots regardez le contexte et vous allez comprendre tout en tout en général///oui/// et vous pouvez répondre comme il faut

D : ok ok donc par rapport à vous vous faites beaucoup de questions réponses/// « eh » /// d'accord Tamara si je vous pose la question que veut dire enseigner l'oral par rapport à vous que veut dire

ED : c'est pratique pratiquer

D : comme on a fait tout à l'heure ///oui/// comme vous venez de faire///oui/// tout à l'heure ///oui///d'accord

ED : mais je crois que ce n'est pas suffisant j'ai une période chaque jour///pour la classe de EB9///oui ///donc en gros/// en gros six périodes de français c'est pas suffisant même le problème ils sont déjà grands ils doivent maîtriser il faut travailler dans les classes les plus petits /// d'accord ///pour n'arriver pas ici avec des lacunes ///ok/// ils doivent avoir des connaissances en grammaire ils doivent savoir les figures de style ils ne connaissent pas ça///pour parler///pour parler oui

D : ils ont besoin de ça d'accord mais par rapport à vous quand je vous dis quelles sont les activités de l'oral vous m'avez dit poser des questions///oui/// sur un texte ///oui/// quoi encore

ED : on peut avoir recours à des cd écouter

D : est-ce que vous faites ça en classe

ED : non

D : pourquoi

ED : /il manque beaucoup de choses pas de cassettes on n'a pas de magnétophone un pour toute l'école/ /il n'y a pas de cd/ ni des cassettes/ l'élève a les textes et quelques images (rires)/ ///non j'ai pas de temps

D : donc /// il y a pas cd //

ED : c'est pour cela j'ai ce problème

D : oui d'accord mais donc ce que vous faites pour l'oral c'est quoi depuis votre arrivée

ED : c'est seulement les questions la compréhension de l'écrit ///voilà/// j'ai j'ai essayé de chercher beaucoup de textes hors du livre ///oui/// j'ai travaillais beaucoup dans le livre ///oui/// je cherchais des textes on travaillait les textes ensemble en classe

D : d'accord mais ce que vous faites pour l'oral en classe depuis votre arrivée c'est quoi

ED : c'est seulement une petite conversation une petite introduction et on commence

D : ok tous les jours vous faites cette introduction

ED : oui oui la plupart des jours

D : d'accord et ça prend combien de temps

ED : dix minutes maximum///ok/// parce que tu vois ils ont peur de répondre parce que tu étais la ///oui/// mais pas ils répondent en arabe ///oui/// j'essaie de les aider ///ok/// mais je vois que c'est pas suffisant ///oui ///mais je suis pas satisfaite ils n'ont aucun savoir en français ils ne comprennent pas / ils n'étudient jamais les règles de grammaire j'explique/j'écris tout tout au tableau/ mes élèves ne savent en plus ils ne comprennent pas /

D : mais ils répondent en arabe c'est à dire ils ont compris

ED : et ils comprennent ///oui/// mais ils n'ont pas la possibilité de former une phrase comme il faut

D : comment vous pouvez les aider

ED : XXX parfois j'explique je dis le mot en français et je les aide à former une bonne phrase

D : d'accord donc c'est comme ça vous vous répétez le mot en arabe vous le traduisez en français

ED : oui mais pas tout le temps parfois je veux te continuer je veux terminer la séance atteindre mon objectif

D : et s'il s'il y a des des élèves qui parlent mais qui font des erreurs comment vous faites

ED : je corrige ou bien je demande aux autres est ce que c'est vrai est ce qu'on dit comme ça xxx /// très bien/// j'essaie de ne pas être « *yaani* » l'éducation magistrale ///oui/// je joue le rôle et toujours j'entre eux

D : oui oui vous circulez oui j'ai j'ai remarqué

ED : oui je reste pas ici ///oui/// je ne suis pas traditionnelle (rire) je dis est ce que c'est vrai c'est comme ça qu'on répond ils disent non j'essaie de de les laisser parler c'est pas moi oui

D : et quel type d'erreur les élèves commettent ils le plus souvent

ED : au lieu de dire il il il vient il vienne et l'accord le pluriel

D : oui c'est ça

ED : et et beaucoup ///d'accord/// même dans la production d'écrit toujours « *maslan* » il avec s vient avec t

D : d'accord donc problème de de conjugaison ///oui/// ok et si vous avez des élèves qui ne parlent pas ils sont bloqués

ED : j'aime pas ce ///que vous faites///les élèves qui sont bloqués toujours il me dise moi je je je reconnais pas le le français je sais pas parler en français je suis pas capable de s'exprimer en français j'ai des idées je suis « *yaani* » comme leur ami tu vois et quoi dire avec je veux terminer

D : oui mais qu'est-ce que vous faites quand quand ils vous disent

ED : je dis essaye-moi je vais t'aider comme ça

D : d'accord vous l'encouragez ///bien sûr/// d'accord

ED : mais toujours je dis que c'est pas suffisant de travailler en classe vous devez lire vous devez regarder la télévision le le problème des adolescents qu'ils passent la plupart de leur temps à jouer avec des games « *pubg* » et je ne sais pas quoi c'est ce qu'ils font même ils n'étudient pas ///d'accord/// ils sont toujours perturbés je sais pas ils veulent quitter ils veulent descendre ils vont passer aux toilettes il veut ///oui///je vois qu'ils sont pas intéressés à tous

D : est-ce que vous avez essayé de de par exemple projeter un film

ED : ///non///

D : non vous n'avez pas essayé d'accord quel comment vous évaluer l'oral c'est à dire vous avez sur le livret /// « eh » /// une note pour l'oral ///oui bien sûr///comment vous faites

ED : c'est la lecture ///oui/// et la participation en classe comment elles participent comment elles répondent vrai ou faux c'est comme ça

D : très bien

ED : bien je donne pas de poésie parce que c'était en retard ///oui/// il faut quitter oui dans dans la classe de 4e je donne des poésies à retenir par cœur///d'accord/// et là-bas on travaille beaucoup des exercices « yaani » travail de groupe ils passent ils essaient de faire une petite conversation ///oui/// j'écoute ///oui/// je n'interviens pas ///oui/// et après quand ils terminent ///oui/// j'essaie d'intervenir on dit ça on dit pas comme ça il y a des il y a des élèves qui sont faibles ///oui/// ils essaient d'être ils sont toujours timides ///oui/// ils ont honte de mettre des fautes ///oui///

D : comment vous débloquez leur parole

ED : je dis ça y est mais la fois prochaine on va parler plus que dix minutes on va à toi tu dois parler beaucoup plus ça va ça va c'est pas mal peu à peu on va arriver

D : quelle approche vous privilégiez dans votre enseignement c'est l'approche communicative ///oui/// euh actionnelle

ED : non c'est communicatif « yaani » comment te dire j'essaie de les encourager et j'essaie d'être je suis pas étranger quelqu'un qui est comme ça je suis jeune par rapport à eux je suis pas ///oui/// tu vois j'ai des enfants je suis une maman ///oui/// je me comporte avec eux comme s'ils sont mes enfants même l'après-midi avec les enfants les élèves syriens qui viennent ///oui/// « yaani » j'ai note mon fils c'est pas toi ///oui/// comme ça ///il y a une certaine relation oui oui///

D : donc vous évaluez à partir dans dans cette classe à partir des questions réponses et de la participation vous m'avez dit que par rapport à la classe de quatrième vous faites une conversation un jeu de rôle et des poèmes

ED : chaque semaine une fois par semaine ///oui///

D : vous lancez la consigne c'est à dire comment vous faites

ED : il y a des activités dans le livre ///oui en quatrième ///oui il y a toujours il y a trois sujets ///oui/// ils choisissent un sujet ///oui il le prépare /// il le prépare je donne 15 ou 20 minutes en classe et après 15 minutes /tu sais je vais te dire ce qu'il y a dans le dossier 2 un sujet pour parler vous avez quelques secondes ou quelques minutes pour inventer des solutions sur les problèmes des villes /Que proposez-vous ou un autre exemple/ présentez les avantages ou les inconvénients de la vie loin de la nature dis moi comment ils vont s'exprimer/tu sais je vais te dire ce qu'il y a dans le dossier 2 un sujet pour parler vous avez quelques secondes ou quelques minutes pour inventer des solutions sur les problèmes des villes /Que proposez-vous ou un autre exemple/ présentez les avantages ou les inconvénients de la vie loin de la nature dis moi comment ils vont s'exprimer

D : oui à votre avis comment on peut si on lance un sujet une conversation on dit voilà vous allez jouer ces rôles comme vous le faites comment ils vont apprendre à parler comment on va aider les élèves à s'exprimer

ED : de lire en plus de recherche des mots difficiles à la maison d'utiliser le dictionnaire toujours je demande un dictionnaire en classe avec l'autre classe ///oui/// s'il y a un mot qui qui ne comprennent

pas je dis bon chercher dans le dictionnaire on a le temps ///oui/// ils cherchent et essaient de d'expliquer les uns aux autres il y a une l'interaction en classe c'est ce qui va aider les élèves///oui oui/// mais j'essaie toujours de changer le « leader » de changer le groupe de mélanger les élèves ///oui/// c'est pas toujours les garçons avec les garçons et les filles et le même groupe chaque fois

D : et dans les manuels scolaires nationaux est ce qu'il y a une place accordée aux activités communicatives

ED : oui il y a activité orale//il y'a/ une page/ avant le dossier c'est indiqué tous les objectifs compréhension orale et expression écrite et expression orale et/ lecture /

D : il y a activité orale et est ce qu'il y a une certaine démarche ou bien

ED : /l'oral /non /il n'y a pas d'exercices pour la communication c'est trop difficile d'enseigner le français avec ce manuel /pas d'activités oral il y a au début de chaque dossier une image les élèves parlent de cette image c'est ça communiquer non non /

D : oui est ce que vous pouvez me montrer ici s'il vous plaît où est la

ED : en bas la quatrième///ca fait le /// le livre de ///eb9/// eb9 nous sommes arrivés au dossier 8 c'est le dernier dossier citoyen et société droit et devoir de citoyen vous travaillez les textes introducteurs

D : c'est pourquoi c'est l'oral par rapport à vous

ED : pour préparer ///oui/// l'introduction poser des questions savoir les acquis des élèves élèves les près acquis savoir tout tout qu'est-ce qu'ils savent à propos des droits et des droits des citoyens

D : à partir de ces textes

ED : oui et des illustrations on va poser des questions on a quelques documents ///oui/// quelques questions à répondre et puis on passe au texte de base ///oui/// prépare le texte de base lire puis on répond aux questions à la fin

D : d'accord et quand ils répondent à l'oral par rapport à vous c'est une c'est c'est l'oral

ED : oui

D : montrez-moi où est les activités orales ici et comment voilà oui

ED : on a on était en train de travailler sur le texte argumentatif///oui///

D : c'est quoi la la la consigne elle est où

ED : ici en bas ///oui///

D : voilà oui je vois la classe était restant divise le premier groupe recherche des arguments en faveur de l'utilisation de l'énergie nucléaire l'autre recherche les arguments contraires d'accord vous donnez par exemple ce sujet

ED : ce sujet oui mais en classe de eb9 c'est différent

D : pourquoi

ED : je le donne à la maison à préparer à la maison et ils viennent ils cherchent l'internet ///oui/// ils collectent les informations et ils viennent en classe ils ils lisent///ils lisent/// là-bas non il travaille en classe ///d'accord/// mais simplement préparer le pain libanais par exemple et ils avaient un texte ///oui/// ils avaient un texte sur le pain ///oui/// ils peuvent avoir recours au texte ///d'accord ///

D : d'accord et quand il prépare par exemple ici en eb9 il vient il lit ce qu'il a préparé d'accord oui

ED : et parfois on mentionne des des idées principaux sur le tableau

D : okay okay et donc euh quel est le support que vous exploitez le plus dans vos cours

ED : les textes de bases ///les textes/// les textes introducteurs

D : est-ce que vous exploitez des documents authentiques

ED : il y a parfois

D : comme quoi

ED : « *yaani* » on était en train de parler sur la technologie///oui/// j'ai essayé de chercher quelques textes///oui/// et de les lire ensemble

D : oui mais pour l'oral pour les activités orales est ce que vous avez des supports

ED : non seulement les textes mes recherche ///ok/// je je je je fais des recherches ///ok/// et pour tirer des idées ///oui/// nouvelles ///oui/// sont pas qui n'existent pas dans le livre

D : d'accord et vos élèves écoutent vous écoutent seulement parler le français /// « *eh* » /// est ce qu'il y a est ce que vous avez des cd des cassettes non non c'est seulement votre voix votre accent d'accord

ED : moi j'essaie de ne pas beaucoup parler ///ah/// j'aime que les élèves parlent ///oui/// plus j'aime exploiter savoir ce qu'ils ont comme idées ils sont riches ///oui oui sûrement/// et ils sont éveillés///oui oui///

D : passons à la formation continue///oui/// est ce que vous avez suivi des formations /// non /// non pas de formation

ED : /on est en brevet je dois finir le programme / je n'arrive pas à finir le programme /je peux pas m'absenter / ce n'est pas intéressant /la formation que des cours et des présentations /power point/

D : d'accord par rapport à vos quels sont vos besoins voilà quels sont vos besoins en formation

ED : en formation

D : c'est à dire si on vous dit à vous de dire de quoi vous avez besoin et on va concevoir une formation

ED : je sais pas moi j'aime savoir beaucoup plus la grammaire je sais pas

D : c'est à dire la grammaire comment enseigner les grammaires ou bien les leçons de

ED : comment enseigner la grammaire pour être intéressant pour les élèves ///ah/// j'étais en train de travailler sur le subjonctif le conditionnel la valeur des temps par exemple je veux qu'il être qu'il soit à l'aise avec la grammaire parce que les élèves n'aiment pas la grammaire quand est ce qu'on utilise le

subjonctif quand est-ce qu'on utilise le conditionnel ne sont pas intéressés par ça je veux qu'ils être intéressés comment ils intéressaient

D : oui oui d'accord et est-ce que vous avez besoin par exemple d'une formation sur comment enseigner l'oral

ED : non j'ai besoin seulement du temps pour pratiquer tout ce que je connais tu vois ///ah/// on a on a étudié la méthodologie de l'enseignement ///oui/// et je sais bien comment gérer ma classe j'ai pas de difficultés dans la gestion de classe même avec les syriens d'après-midi j'ai 40 élèves et tout le monde est calme et ils sont contents ils aiment les périodes de français mais j'ai besoin de temps et j'ai besoin d'être des élèves qui interagissent qui travaillent en plus et mon problème que je n'avais pas le temps/// d'accord/// travailler tout ce que je veux ///d'accord d'accord /// j'ai des idées ///oui/// je veux travailler ///oui/// j'ai xxx à la maison///oui/// si je prépare le dossier huit je lis tout le dossier ///oui///et je cherche ailleurs j'ai des livres

D : oui très bien oui mais vous pensez pas que il faut consacrer plus de temps à l'oral

ED : oui mais tu vois en classe ils ont angoisse de l'examen en c'est ce qu'il y a seulement l'angoisse ils veulent réussir ils veulent savoir comment sont les les épreuves comment on corrige comment ///voilà/// ils vivent dans l'angoisse///ok/// tu vois toujours dès l'angoisse ///oui/// on va quitter quand est ce qu'on va réussir en arabe en français pourquoi l'on n'a pas besoin

D : d'accord donc est ce que vous avez Tamara des difficultés en tant que prof de français avec les élèves

ED : non

D : non non aucune difficulté ///non ça va/// est ce que vous avez des difficultés par rapport à l'enseignement de l'oral

ED : non j'ai une difficulté à la comment corriger les expressions écrites « *yaani* » parfois je trouve que le paragraphe est faux tout est faux comment corriger quoi faire tu vois moi je n'aime pas mettre des zéros tu vois sa cause de la déception aux élèves c'est pas

D : vous avez une grille vous travaillez en fonction d'une grille

ED : maintenant tu trouves quelqu'un qui a des idées et qui ne peut pas s'exprimer comme il faut comment corriger quoi faire est ce que je mets un x j'écris je n'écris pas je reformule je sais quoi oui ce sont mes difficultés comment corriger les productions d'écrits

D : bah peut être c'est un besoin de formation

ED : je ne sais pas oui peut être oui une formation qu'on nous apprend comment faire l'oral on sait pas

D : et donc et comment évaluer la production orale

ED : la production orale c'est différent je peux corriger en classe ///oui/// moi je n'interviens pas tout de suite j'attends que l'élève termine puis je corrige

D : vous corrigez quoi

ED : les fautes d'orthographe le vocabulaire la structure de la phrase peut être c'est c'est ils utilisent toujours de l'arabisque beaucoup de l'arabisque

D : c'est normal

ED : il tu vois ///oui (rire) ils vivent dans un entourage arabophone/// et ils disent des phrases en arabe XXX (rire) en français

D : d'accord donc est ce que vous avez des remarques des suggestions par rapport aux manuels scolaires

ED : oui beaucoup de remarques

D : allez-y

ED : je crois que c'est pas faible mais c'est pas beaucoup intéressant aux élèves

D : ah par rapport au thème

ED : aux thèmes et les les textes les textes de base il n'intéresse pas les adolescents il y a il y a des textes qui sont très banales /// c'est-à-dire les thèmes les thèmes/// et les textes qui étudient les thèmes///ah d'accord pas intéressant/// n'est pas intéressant parfois il y a bla bla bla beaucoup de bla bla des thèmes qui sont loin de leur vie

D : mais vous avez en tant que prof vous avez le droit de de changer n'est-ce pas de modifier d'ajouter

ED : j'ajoute beaucoup « *masalan* » dans le sujet de des jeunes j'ai cherché des textes ailleurs et on a travaillé en classe j'ai pas beaucoup travaillé ici les textes les documents complémentaires sont pas intéressants ils lisent comme ça « *masalan* » les jeunes les jeunes à propos des jeunes ed : si on prend le thème des jeunes on est on a étudié ici les jeunes et la musique seulement on n'a pas travaillé sur les problèmes des jeunes avec leurs parents par exemple ça c'était très intéressant pour eux leurs problèmes avec leurs parents l'influence des parents est ce qu'ils sont capables de décider leur futur oui ou non on a fait ce sujet ensemble//ils aiment parler quand je leur demande à propos d'un match/ ils font des efforts pour parler en français/

D : vous donc vous avez ajoute ///oui/// d'accord et Tamara est ce que quelle quelle suggestion vous vous avez

ED : changer le livre

D : c'est à dire ajouter des///des sujet plus modernes /// de l'actualité

ED : actualité oui

D : d'accord et qu'est-ce que vous proposez pour pour améliorer l'enseignement de la production orale au Liban

ED : de consacrer plus de séances et d'obliger les maitres à travailler des

D : mais si on va ajouter des séances ça va être les les profs vont faire les cris et les donc comment on va améliorer l'enseignement de l'oral dans les écoles

ED : doivent assister plus à des peut être faire un débat proposer des sujets intéressants aux jeunes qui les qui les incite à parler à s'exprimer quand ils sont intéressés au sujet il faut parler et

D : et par rapport à la démarche qu'est-ce que vous conseillez vous proposez

ED : seulement d'exposer des sujets des images des des sujets qui sont intéressants je sais pas comme ça

D : ok (rire) et est-ce que dernière question est ce que vous pensez quel est le rôle de la formation continue dans l'enseignement du français au Liban

ED : formation des maitres ///oui/// et c'est très intéressant

D : pas la formation initiale la formation continue

ED : la formation continue //oui// pour être toujours c'est c'est pas la mode de de savoir tout ce qui se passe renouveler ///oui/// sortir de tout ce qui est traditionnel

D : d'accord on a besoin d'assister à des formations ///bien sûr///d'accord merci beaucoup Tamara

ED : merci à vous

ENTRETIEN 5 –

Entretien oral individuel : Enseignante de français des classes EB7, EB8 et EB9.

Contexte : 20/02/2019, au Collège public « Bourj Barajne », dans la classe vers 11 h.

Données sur les enseignants :

- Age : 53 ans
- Sexe : Femme
- Cursus universitaire : Licence en littérature française
- Lieu d'enseignement : Collège public « Bourj Barajne »
- Années d'expérience : 33 ans
- Code de l'enquêtée : EE

D : alors bonjour madame et premièrement je tiens à vous remercier parce que vous avez accepté de m'accueillir dans votre classe et d'observer cette séance d'oral et de distribuer aussi le questionnaire à vos élèves donc un grand merci premièrement et bon courage///merci/// avec ces ados c'est pas facile de gérer des ados et surtout avec une langue quand on enseigne une langue étrangère donc bravo et courage ///merci/// alors premièrement est ce que vous pouvez vous présenter donc vos noms et prénoms

EE : oui moi je suis prénom EE

D : oui ///oui/// d'accord et votre âge

EE : 53

D : d'accord et quelle est votre formation initiale qu'est-ce que vous avez étudié pour devenir enseignante de français

EE : c'est la littérature française

D : donc à la faculté des lettres d'accord vous êtes contractuelle ou bien cadrée

EE : je suis cadrée

D : ah d'accord et est-ce que vous avez fait l'école normale

EE : normale une année dans la la faculté de pédagogie à Forn el Chebek ///d'accord/// une formation une année de formation

D : donc vous avez participé à un concours et c'est vous avez réussi et après vous avez fait une année de capes à la fac de péda///oui/// d'accord ok avant vous étiez contractuelle

EE : oui

D : donc quand vous êtes titularisée c'est en quelle année

EE : euh j'ai j'ai commencé en 2009 2009 et je suis titularisée en 2010

D : 2010 d'accord ok ok donc combien d'années d'expérience depuis 2009 vous enseignez ici oui d'accord donc 10 ans courage (rire) alors on commence par vous savez je répète c'est dans le cadre de de ma thèse de mes études doctorales et donc voilà notre entretien suite à votre séance je commence par ce qui est très moins professionnel on va dire quand vous avez appris le français et où

EE : j'ai commencé à apprendre le français à l'école de Sainte famille à Riyak puis après dans une école officielle dans les classes secondaires à Beyrouth ici et j'ai suivi mes études à dans la faculté libanaise

D : à Zahlé ou à Beyrouth

E : non ici à Beyrouth

D : à Beyrouth très bien vos professeurs étaient-ils français ou libanais

EE : non libanais

D : libanais d'accord vous avez de beaux souvenirs de vos profs de français

EE : oui j'ai beau j'ai j'ai beaucoup de souvenirs et de très beaux souvenirs comme par exemple j'aimais beaucoup madame AC j'aimais beaucoup madame RZ théâtre j'aimais beaucoup par exemple docteur M ///oui/// oui ///d'accord/// j'aimais beaucoup encore monsieur Farid j'ai oublié la famille je ne sais pas ///oui/// oui Zgheib

D : et comment cette formation vous a préparé pour votre métier

E.E : /que des cours à la magistrale rien à utiliser en classe/ « *saraha* » /rien de pratique /comme ça /on vient à la classe on sait pas quoi faire

D : à la fac de péda ou à la fac des lettres

EE : les deux facs de pédagogie et fac des lettres

D : quand et avec qui vous parlez le français en dehors de la classe

EE : parfois avec mes enfants parce qu'ils préfèrent maintenant l'anglais ils sont dans l'univers à l'université c'est à dire il préfère parler en anglais voir des des films en anglais alors français c'est à moi seul et surtout il n'y a pas beaucoup de gens qui parlent le français

D : c'est plutôt arabophone/ les gens sont arabophones d'accord est ce que vous regardez des films en français

EE : oui parfois

D : oui et la radio en français

EE : moi mon mari c'est « *english educated* » alors il n'entend que l'anglais et l'arabe et les enfants c'est l'anglais aujourd'hui même ils ils ont appris le français à l'école oui mais à l'université c'est l'anglais

D : ah d'accord donc ils sont « *frensh educated* » et pourtant ils préfèrent l'anglais d'accord et est-ce que vous avez séjourné en France ou dans un autre pays francophone

EE : non non non non ///non/// aucune fois j'ai pas eu l'occasion

D : d'accord donc c'est juste ici vous avez appris le français enseigner le français

EE : seulement au Liban

D : d'accord et est-ce que vous pensez que vous maîtrisez bien la langue française

EE : j'espère oui mais moi je parce que j'ai passé mes mes examens à la faculté le capes et encore à l'université oui j'aurais j'avais des de bonnes notes même encore dans la « *majleis al khedmi* » le conseil j'en sais pas alors j'étais la première ici à Baabda et j'ai présenté encore à Baalbek j'étais encore la première

D : super oui très bien

EE : mais avec pardon avec de tels élèves « *ana ktir bhebon w ktir hayda bas* » tu vois ces élèves ne savent rien le français ne l'intéresse pas « *yaani* » ils ils sont faibles

D : oui on va revenir aux élèves on va revenir donc par rapport à vous vous maîtrisez très bien le français et est-ce que par rapport à vos collègues qu'est-ce que vous pensez de votre niveau est ce que c'est supérieur c'est égal c'est inférieur

EE : non non non c'est toujours on travaille ou ou je vais faire ça par exemple

D : les collègues par exemple vous n'avez pas des profs de français

EE : oui j'ai des collègues madame je moi

D : d'accord ok et alors est ce que vous pensez que votre niveau à l'oral est le même qu'elle écrit ou bien à l'écrit c'est mieux

EE : « *halaa* » à l'écrit top moi j'aime l'oral mais l'écrit c'est plus facile tu peux réfléchir corriger à l'oral c'est difficile et nous on parle pas beaucoup on écrit plus

D : oui mais vous vous pensez qu'à l'écrit vous maîtrisez le français plus qu'à l'oral

EE : « *halaa* » peut-être c'est l'écrit plutôt c'est l'écrit ///oui///pour l'écrit plus à l'aise

D : voilà on va on revient à vos apprenants oui est ce que vous pouvez dresser un profil général de vos apprenants

EE : oui il y a le il y a des niveaux

D : parce que vous vous enseignez le complémentaire

EE : oui eb7 eb8 eb9/moi je trouve que ce qui manque c'est l'oral exactement c'est l'oral moi je parle de la de des classes maternelles jusqu'à la classe de eb7 c'est l'oral parce que l'enfant arrive chez moi l'apprenant arrive chez moi et il a une difficulté à comprendre ce que je viens de dire oui oui madame vous parlez toujours en français oui madame ///d'accord/// même parfois je fais des mimiques parfois je fais des gestes parfois c'est difficile vous le connaissez bien mais ils n'ont pas la capacité de comprendre un message oral d'accord oui

D : mais par contre ils peuvent comprendre un message écrit

EE : parfois oui parfois non si c'est facile alors c'est oui si c'est il y a des quelque chose qui sont compliquées alors c'est non ///d'accord/// oui/// d'accord/// ils comprennent un autre sens

D : donc par rapport à vous les élèves ici à l'école sont faibles en français

EE : c'est pas faibles ils ils n'arrivent pas à décoder un message oral comme il faut ///d'accord/// ils ne sont pas faibles moi je trouve pas il y a un par rapport à autre école officielle ici dans la banlieue je trouve que notre école est est meilleure que les autres écoles ///ah ok /// oui ///ok/// vraiment ///d'accord/// oui mais ce qui manque c'est l'oral ///d'accord/// c'est l'oral ///d'accord ce qui manque c'est l'oral /// oui les activités orales toujours « yaani »

D : donc ou ça manque chez les profs ou ça manque dans les manuels ou ça manque les activités orales

EE : je trouve que c'est dans les manuels ///oui/// oui je ne peux pas dire chez les profs parce que les profs travaillent mais encore il faut qu'ils travaillent plus que plus que ce cela plus que le travail on veut des manuels on veut changer on veut tout

D : d'accord ///oui/// mais par rapport à vous dans dans les notes vous venez de dire y a le bulletin scolaire ///oui/// on a dans le cycle///oui/// complémentaire 40% ///oui///pour l'oral et 60%pour l'écrit ///oui/// donc 40% si vous avez six heures par semaine

EE : on a 6 heures par semaine

D : 6 heures///oui/// donc 40% c'est à dire deux sur quatre ///oui/// donc on est on doit faire 2 fois par semaine l'oral pourtant c'est pas le cas on le fait pas n'est-ce pas

EE : non on fait une fois on fait par mois une fois l'oral

D : pourquoi à votre avis on fait pas trop d'oral pourtant c'est exigé dans les curricula

EE : oui c'est c'est demander c'est valable parce que l'enfant a besoin s'il veut apprendre une langue c'est mieux écrire pour moi c'est mieux écrire/ il ya l'examen à l'écrit en eb9 pour eb7 j'ai annulé des activités orales parce que pour chaque thème il y a une activité orale je suis pressée dans le programme je dois donner le plus important j'ai 6 périodes de français dans une classe d'eb7/ je n'ai pas suffisamment le temps/

D : oui

EE : peut-être je ne sais pas ça revient par exemple au manuel qui là où on demande qu'une seule fois par exemple /// dans le dossier///oui dans le dossier dans tout le dossier il y a un seulement un parcours oral un seul oui c'est pas deux par exemple

D : quand je vous dis enseignement de l'oral qu'est-ce que vous entendez par cette expression c'est à dire que recouvre l'enseignement de l'oral les activités de l'oral c'est quoi

EE : c'est la compréhension c'est l'expression c'est qui aboutit à à à à l'écriture ///d'accord/// à comprendre l'autre la communication tout ça c'est l'autre

D : quelles sont les les activités de l'oral qu'on peut faire en classe

EE : par exemple moi je commence par des questions autour du titre

D : quel titre

EE : tire du texte c'est qui par exemple les planètes ou les astronautes et ils répondent après je lis le texte à haute voix et après j'explique et ils répondent mais ils sont faibles

D : d'accord d'accord est ce que donc vous faites ça la compréhension d'un texte écrit

EE : oui mais moi je parle je demande et eux ils répondent à l'oral

D : vous n'avez pas recours à des cassettes des cd

EE : parle même si n'est pas bien pour l'école on n'a pas des cassettes ni de radio là où on doit mettre les cassettes électricité coupé aussi/chez nous il n'y a pas des ordinateurs ni internet « *aslan* » pas d'électricité/

D : vous venez de me dire que vous faites ça une fois par dossier

EE : c'est parce que dans le dossier c'est demandé une fois par mois c'est ça

D : c'est ça votre rythme ///oui/// et vous pensez qu'il faut faire plus on doit consacrer à votre avis des des activités à l'oral

EE : le directeur insiste dans les réunions qu'il faut terminer le programme et il veut qu'on l'envoie les examens de l'écrit/

D : que faites-vous pour développer la production orale pour améliorer le niveau de vos élèves

EE : oui par exemple je leur donne des des une liste des mots de vocabulaire oui on travaille par exemple comme par exercice à trou ou bien par exemple utiliser ce mot dans cette dans une phrase alors à chaque fois on fait un exercice différent de l'autre oui ///d'accord/// pour pouvoir avoir ce bagage de mots oui

D : d'accord donc vous donner une liste///oui/// et vous faites des exercices donc des des exercices de lexique ///de lexique bien sûr /// de vocabulaire ///de vocabulaire/// et qu'est-ce que vous faites pour qu'ils produisent l'oral comment vous les apprenez à comprendre le français et à parler en français

EE : alors il lit il apprend la lecture je corrige la prononciation les liaisons ça en eb7 en eb9 pas le temps juste préparer écrit et texte et questions par écrit et production écrite il y a l'examen

D : à votre avis l'oral ne peut pas les aider à améliorer leurs notes à l'écrit à l'examen officiel

EE : non il y a pas de lecture à haute voix ils vont pas écouter ils vont pas répondre oralement

D : ok en eb7 comment vous enseignez l'oral

E.E : je t'ai dit questions autour du texte vocabulaire champ lexical

D : c'est toujours comme ça vous faites

E.E : toujours oui

D : ok et comment vous évaluez l'oral comment vous mettez une note

EE : c'est la participation c'est le c'est à dire comment il a parlé de quelle façon est-ce qu'il a pris un par exemple par en considération on dit comme ça on dit pas comme ça il faut dire par exemple je

voyage en France je corrige parfois on met en tableau une au tableau une règle par exemple la règle des prépositions pour en France au Canada pourquoi en France et pourquoi au Canada parce que ce Canada c'est un mot masculin France c'est un mot féminin etc c'est un nom propre alors c'est comme ça

D : d'accord mais pour la note/// oui/// comment vous ça c'est en classe ///oui/// pour avoir une note sur l'oral vous allez la donner au directeur je crois comment vous faites

EE : je fais une petite évaluation

D : oui c'est ça comment

EE : par exemple comment il a répondu à mes questions comment il a lu / par exemple grille articulation prononciation rythme

D : d'accord comme ça vous évaluez la production orale

EE : la production orale sera évaluée ///à l'oral à l'écrit///je lance une consigne oui///oui/// alors chacun dit à l'oral puis après il écrit ce qu'il a dit

D : okay d'accord et si un élève bah en général ne parle pas oui comme on a vu par exemple par Hassan

EE : très faibles très faibles s'ils ont un niveau très débutant comment faire la grammaire c'est un peu mieux ils conjuguent ok mais parler non moi je parle avec eux mais ils sont passifs ils me regardent//les élèves me regardent et écoutent mes explications c'est tout ils font rien/très faibles/ils me regardent quand j'explique mais ne font rien/les élèves ne savent pas répondre ces élèves arrivent en eb7 / ils refont leur classe une fois ou deux fois/

D : okay et vous acceptez que vos élèves parlent en arabe en classe

EE : pourquoi pas mais c'est pas toujours « *yaani* » ici par exemple tu as vu nada par exemple elle a parlé en français Sarah encore elle a parlé en français madame habitude « *aladdeit aladdeit* » ah oui elle a ce mot-là alors pourquoi ne ne lui pas dire oui tu peux lui dire de se dire ce mot en arabe alors c'est pas

D : oui oui bien sûr ce n'est pas grave oui oui tout à fait je suis je suis d'accord /pour les supports pédagogiques donc là en général vous utilisez quoi comme supports

EE : un texte des images des poésies oui

D : les élèves ne préfèrent pas d'autres supports

EE : si ils aiment les chansons ///oui/// parce que les élèves les apprenants aiment les chansons plus que le texte parlé peut être les chansons leur dit quelque chose mais comment faire pas d'outils pour ça

D : d'accord d'accord et est-ce que vous donc le support pédagogique le plus exploité dans vos cours c'est c'est quoi

EE : ou bien un poème ou bien un texte dit par quelqu'un ou bien ///lecture/// oui lecture ou bien une histoire on on descend à la bibliothèque et on choisit des des livres des romans alors on choisit un texte par exemple on le lit

D : vous trouvez que le manuel est suffisant il y a des supports qui correspondent aux centres d'intérêt des élèves

EE : « *halaa* » je trouve qu'on a besoin de beaucoup plus de de d'activités

D : à votre avis qu'est-ce qu'on doit ajouter

EE : des chansons faites oui parfois des chansons pourquoi pas ///d'accord/// oui pourquoi pas parce que les a leur âge ils aiment les chansons ///oui///

D : XXX qu'est-ce que vous pensez des thématiques

EE : par exemple « *yaani* » je peux dire que c'est par exemple le thème de de voyager c'est le voyage il y a le thème le voyage mais il y a une activité une consigne vous avez voyagé dans un autre pays pourquoi pourquoi à votre avis vous aimez le voyage et tu sais leur milieu est pauvre jamais de voyage jamais de sortie comment on demande comme ça

D : donc dans vous trouvez que le manuel il y a pas de thème assez c'est ancien ///c'est ancien/// oui d'accord ///c'est ancien/// ça correspond pas à leurs centres d'intérêt ///oui/// d'accord bon par rapport à votre formation continue est ce que vous vous choisissez vos sessions de formation

EE : oui ///oui/// oui

D : c'est vous qui choisissez ///oui/// d'accord alors est-ce que vous avez suivi des formations sur l'enseignement de l'oral

EE : de l'oral oui j'ai fait une fois avec madame XXX///oui/// oui

D : oui d'accord et c'était quoi

EE : c'était j'ai oublié le fle ça l'oral elle a mis des images je ne sais pas le titre de la session j'ai oublié mais c'était de l'oral on a fait de l'oral

D : et est-ce que c'était bien vous avez pu réinvestir ça dans les classes

EE : oui une formation sur l'oral mais on ne peut rien appliquer nos élèves sont faibles ils n'ont pas le niveau a2 et ils nous enseignent comment faire un débat en classe

D : très bien donc comment vous évaluez ces stages

EE : ces stages

D : est ce que les stages que vous avez suivis sont adéquats a ce que vous donnez ici

EE : je parle je dis la vérité

D : oui

EE : c'est nul loin de la réalité /c'est pas utile/ c'est pas utile pour les enfants c'est pas pour nos élèves de l'école officielle

D : pourquoi

E.E : je suis perdue je me sens seule pauvre les élèves je travaille je donne mon cours mais pas de progrès comme ils viennent ils partent « *walla haram* » je vais quelqu'un qui me dit que faire pas en général que faire avec les enfants de cette école qui ne savent pas parler en français

D : oui oui je comprends et quels sont vos besoins actuels en formation aussi on vous dit proposez une formation qu'est-ce que vous aimez suivre

EE : formation sur l'enseignement de français production orale compréhension de l'oral / moi je préfère donner des des thèmes qui sont qu'on peut qui sont adéquats au niveau des élèves encore « *yaani* » des thèmes de leur vie match de football mode pour les filles tu sais à cette âge elles aiment la mode mais je veux des vidéos une télévision une méthode pour faire c'est trop (rires)

D : d'accord c'est ça c'est

EE : ça c'est important ///oui/// oui c'est important

D : et qu'est-ce que vous pensez du rôle de la formation continue dans l'enseignement de français

EE : oui aider les profs aider encore l'élève si si les formatrices nous donnent par exemple des textes des cd ou bien « *halaa* » ou donner des magnétophones je sais beaucoup de choses

D : vous avez essayé des trouver sur Internet il y a beaucoup de sites avec des documents sonores et des fiches pédagogiques

EE : je fais des recherches mais c'est compliqué sur internet je n'arrive pas à organiser les informations trop d'informations

D : pourquoi pour quelle raison les apprenants libanais des écoles publiques ne parlent pas en français n'arrivent pas à s'exprimer en français pourquoi à votre avis quels sont les problèmes

EE : la première chose que les enfants me disent que les apprenants me disent madame c'est difficile

D : ils trouvent le programme difficile

EE : parce que on a un programme a terminer c'est lourd ///oui c'est trop c'est chargé///c'est chargé c'est surchargé c'est pas chargé ///oui/// alors on n'a pas le temps de chaque jour par exemple faire de l'oral en chaque jour chaque jour //oui/// oui « *yaani* » un peu par exemple dans la dans la maternité on peut habituer l'élève à faire de l'oral ou bien dans la classe de eb1 eb2 eb3 alors il arrive ici c'est suffisant de lui donner une fois par mois ///d'accord/// oui ///d'accord/// c'est à dire dans la dans la

D : donc vous proposez de de de consacrer plus de temps à l'oral pendant le cycle primaire et maternelle ///oui c'est ça/// d'accord et par rapport par rapport au au manuel oui qu'est-ce que vous proposez

EE : changer un peu oui changer un peu parce que moi j'ai « *yaani* » j'ai toujours

D : qu'est ce quelles sont vos suggestions pour améliorer les livres

EE : je me suis rappelée on travailler dans le dossier 6 ou 5 oui oui 5 /la / technologie c'est quoi l'oral tu penses improviser une conversation téléphonique avec un camarade qui accepte de jouer le personnage de ton choix et l'exemple président de la république on passe à l'expression écrite les robots et le chômage /je ne vois pas le lien /oui premièrement mettre des thèmes qui sont bien pour eux qui les motive « *WhatsApp* » « *TikTok* » mettre des activités vraies

D : oui donc c'est c'est un peu chargé

EE : trois ou quatre pages ///d'accord/// aujourd'hui l'enfant l'apprenant n'a pas la capacité de lire trois ou quatre pages

D : d'accord donc c'est chargé par rapport ///chargé///et par rapport à l'oral///à l'oral/// quels sont les suggestions

EE : par exemple au lieu de mettre par exemple un texte ou un dialogue je ne sais pas qui je ne sais pas alors il faut mettre des des des parties des chansons des des dialogues qui sont courts alors oui habituer le l'apprenant à lire par exemple en français moi j'aime qu'ils lisent en français mais il c'est l'arabe toujours l'arabe c'est l'anglais c'est l'anglais alors

D : oui ça motive c'est la motivation donc d'où l'importance de les insérer dans le manuel///oui// merci beaucoup madame Allam c'est c'est un plaisir de de discuter avec vous et bon courage pour la suite merci

EE : merci madame merci

ENTRETIEN 6 –

Entretien oral individuel : Enseignante de français de la classe EB9.

Contexte : 22/02/2019, au Collège public « Amroussiye », dans la classe vers 13 h.

Données sur les enseignants :

- Age : 39 ans
- Sexe : Femme
- Coursus universitaire : Licence en littérature française
- Lieu d'enseignement : Collège public « Amroussiye »
- Années d'expérience : 14 ans
- Code de l'enquêtée : EG

D : alors bonjour madame EG et merci d'avoir accepté cette ce travail cette activité avec nous ///j'ai le plaisir/// donc le questionnaire déjà avec vos élèves la séance que vous venez d'animer et maintenant l'entretien donc je vous remercie premièrement ///avec plaisir// deuxièmement je vais vous demander donc c'est dans le cadre des études doctoral et que je fais cette recherche je vais commencer par quelques questions vous et le français après on va passer au en général à votre parcours professionnel au niveau études et après au niveau enseignement en classe d'accord pas de souci je commence donc premièrement votre profil donc vous êtes

EG : moi EG

D : EG oui excusez moi EG votre âge

EG : 39

D : et euh votre formation initiale c'est à dire qu'est-ce que vous avez étudié pour devenir prof de français

EG : littérature française

D : cette formation en lettres vous a préparé à votre métier

EG : / rien à voir entre ce que j'ai appris et je travaille en classe / c'est sur les cours à l'université ne nous proposent pas de solutions pour remédier aux problèmes qu'on rencontre tous les jours avec les élèves / il n'a y a pas de formation à l'université qui prépare à être professeur

D : ah d'accord vous êtes contractuelle ou cadrée

EG : contractuelle

D : contractuelle okay d'accord c'est pour cela vous enseignez dans une autre école laquelle

EG : lycée amical moderne

D : c'est privé ///oui/// d'accord ok/// les classes secondaires /// d'accord et ça fait combien que vous êtes prof

EG : à partir de 2004 2005

D : et ici depuis combien dans cette école

EG : Amroussiye ça fait l'année passée et cette année

D : donc 2 ans ///2 ans/// 2 ans au collège et quelles sont les classes que vous enseignez eb9 toujours

EG : ici eb9 ///oui/// et après après le mois de février j'ai commencé avec la classe de eb4

D : d'accord primaire ///oui cycle primaire/// ok donc ma première question on commence où et quand vous avez appris le français

EG : à l'école depuis mon enfance/// d'accord /// j'étais chez les sœurs de saints cœurs ///ah/// et tu sais très bien « *yaani* » comment on apprend le français chez eux « *yaani* » même dans le couloir dans le dans la cour n'importe où « *fa izzan* » le français partout

D : vos professeurs étaient-ils français ou libanais

EG : français ///français/// français parfois français parfois libanais

D : d'accord et quelle quelle différence

EG : quelle différence les profs libanais sont sévères ///d'accord/// sont sévères

D : beaucoup plus que le français ///oui/// n'est-ce pas d'accord et donc maintenant EG en tant qu'adulte quand et avec qui vous parlez le français en dehors de la classe

EG : avec personne à part bonjour merci et en classe personne parfois avec le fils de de ma sœur il apprend le français chez les saints cœurs

D : ah d'accord d'accord donc vous parlez avec votre neveu c'est seulement ça oui

EG : et on a la maison mon mari en arabe

D : d'accord il est arabophone

EG : tout à fait le contraire lui c'est l'arabe c'est ça

D : d'accord et est-ce que vous regardez des films en français vous écoutez la radio en français

EG : non non un peu je n'ai pas le temps d'assister à des films c'est ça un peu des séries en arabe

D : et est-ce que vous avez séjourné en France ou dans un autre pays francophone

EG : non non jusqu'à maintenant mais je souhaite

D : d'accord on note (rire) d'accord EG est ce que vous pensez que vous maîtrisez bien le français comme langue d'enseignement

EG : j'attends les remarques des supérieurs

D : par rapport à la langue pas l'enseignement la langue vous pensez que vous avez un bon niveau linguistique

EG : j'écris bien avec une bonne grammaire à l'oral un peu de fautes (rires) comme ça

D : d'accord et est-ce que si vous comparez avec vos collègues les profs de français vous pensez que vous avez

EG : avec des docteurs « *yaani* » peut-être les collègues ici je ne veux pas donner mes remarques s'il vous plaît

D : si vous comparez votre niveau à ceux à celui de votre de vos collègues c'est à dire vous pensez-vous avez le même niveau un niveau supérieur

EG : je peux pas donner mon avis

D : on parle de vous pas des autres d'accord d'accord si vous comparez votre niveau linguistique avec un locuteur francophone vous dites quoi vous avez un bon niveau

EG : un locuteur francophone bien sûr il y a une différence puisque moi je suis étrangère par rapport à lui ///d'accord /// c'est ça /// d'accord/// « *yaani* » je fais le maximum pour être bon

D : est-ce que vous pensez que votre niveau à l'oral est le même à l'écrit ou bien à l'écrit c'est mieux

EG : à l'écrit c'est plus mieux

D : pourquoi

EG : je sais pas quoi (rire) je sais pas quoi et quand on commence à écrire et ça va

D : d'accord et quelles sont les situations où vous sentez à l'aise en français quand vous parlez en français en écrivant en parlant en lisant

EG : en expliquant je suis à l'aise en expliquant la leçon

D : D'accord on passe à vos apprenants est ce que vous pouvez me dresser un profil général de vos apprenants ///ici///dans le cours du français bien sûr

EG : dans le cours du français je veux vous dire qu'il y a pas de bons niveaux comme vous avez remarqué « *yaani* » ils sont des nuls c'est ça

D : d'accord on creuse à votre avis les élèves ici libanais est-ce qu'ils se servent de la langue française en dehors de la classe est ce qu'ils l'utilisent

EG : jamais jamais jamais ils utilisent le français dehors tout est en arabe leurs parents ne connaissent que l'arabe ils parlent toujours en arabe avec leurs parents à la maison/ dans la cour avec leurs amis ils regardent des émissions en arabe sur des/ les/ chaînes /eh libanaises/ donc pas de contact avec le français/

D : euh donc on passe à vos pratiques à quelles activités langagières donnez-vous le plus d'importance à la compréhension orale à la production orale outil linguistique production écrite compréhension écrite

EG : j'insiste avec mes élèves à faire des productions écrites pour faire comme ça pour avoir un bon niveau avec eux surtout en eb9 c'est l'examen officiel

D : d'accord d'accord et /// particulièrement dans les dans les écoles officielles/// oui on vient d'assister maintenant à une séance que vous avez animé une séance je vous ai demandé moi une séance de l'oral voilà vous avez animé une séance par rapport à vous que veut dire enseignement de l'oral qu'est-ce qu'il recouvre quelles sont les activités

EG : l'enseignement oral c'est à dire comment il faut s'exprimer comment il faut analyser comment il faut réfléchir et par conséquent je veux découvrir les pensées et en même temps l'oral///d'accord/// de cette personne

D : d'accord c'est à dire maintenant vous avez animé une séance comment s'appelle cette séance par rapport à vous de l'oral quel titre vous donner à cette séance

EG : cette séance compréhension orale « *laa* »

D : comment

EG : car on a travaillé un texte ///ok/// on était en train d'expliquer un texte ensuite on a travaillé quelques questions sur ce texte

D : d'accord donc ça c'est la compréhension orale ///oui/// par rapport à vous d'accord est ce que dans votre cours habituellement vous consacrez des séances pour l'oral

EG : pour l'oral oui je fais tous les jours on a 6 périodes par semaine « *yaani* » durant ces six périodes on fait l'oral j'explique je pose des questions ils lisent

D : est-ce que vous utilisez des documents audio

EG : non moi je lis les textes on n'a pas de documents audio

D : si dans le livre scolaire national il y en a et des questionnaires pour vérifier la compréhension dans le livret d'exercices

EG : je sais mais de un je n'ai pas le temps je t'ai dit c'est le brevet on a l'examen

D : peut-être un peu de écoute peu améliorer le niveau des élèves même à l'écrit

EG : /les documents audio qui doivent être sur des cassettes on n'a pas les cassettes une fois j'ai lu les transcriptions dans le guide du maître ils sont fabriqués c'est à dire ils sont pas vrais il y a des profs qui ont enregistré ça ne donne pas envie d'écouter

D : et la direction ou la coordinatrice ne vous demande pas de travailler l'oral c'est demandé dans le curriculum même en eb9

EG : si le directeur voit dans mon cahier de préparation une séance orale poésie ou lecture il me dit remplace par une production écrite c'est plus utile ils ont un examen

D : d'accord et que faites-vous en cas de blocage par exemple on a remarqué les élèves qui sont là-bas ne parlent pas ne s'expriment pas qu'est-ce que vous faites quand un élève ne parle pas il est bloqué

EG : il est bloqué « *yaani* » on fait le maximum avec lui mais il ne donne pas un résultat

D : d'accord est-ce que euh vous suivez la progression du manuel scolaire propose par le crdp le livre scolaire ///oui/// vous suivez la progression est ce que qu'est-ce que est-ce que quel est le support pédagogique que vous exploitez le plus c'est à dire le manuel ou bien d'autres supports

EG : le manuel oui bien sûr avec des textes des examens des annales je finis le texte informatif par exemple qui parle du tabac « *yaani* »

D : vous exploitez des documents authentiques en classe c'est à dire des des interviews en français tiré d'une chaîne française

EG : on n'a pas le temps on doit finir le programme on suit le manuel on suit la progression du livre avec tout ce qui est demandé pour faire ce qu'il faut faire

D : votre formation continue est-ce que vous suivez des formations

EG : cette année-là non

D : d'accord l'année dernière

EG : et l'année dernière non ///(rire) /// c'était la dernière fois en 2014/ au niveau brevet j'ai dit au directeur je dois finir le programme il m'a dit c'est obligatoire je lui dis ok moi je choisis il n'a pas accepté il a imposé une formation

D : pourquoi

EG : je dois préparer les élèves à l'examen officiel je n'ai pas le temps/ je n'ai pas besoin de suivre des formations/ même livre même programme/

D : d'accord est ce que vous avez suivi des des formations sur l'enseignement de l'oral vous avez déjà suivi des enseignements des stages sur ça

EG : il y avait une sur l'oral comment travailler la prononciation et la lecture à haute voix mais moi j'enseigne le brevet

D : d'accord c'est à dire vous quels sont vos besoins actuels en formation on vous dit on va vous proposer la formation que vous souhaitez qu'est-ce que vous souhaitez quelle formation

EG : je veux une formation comment les élèves faibles vont apprendre à parler

D : qu'est-ce que vous pensez des formations que vous avez suivies c'est au crdp n'est-ce pas

EG : c'était bien plus ou moins

D : pourquoi plus ou moins

EG : euh car parfois on passe des journées n'importe comment perte de temps rien de nouveau/ c'est inutile toujours la même chose on répète on répète on les nomme tome 1 tome 2 chaque année un tome comme les « *mousalsalet* » de « *ramadan* » (rires)

D : (rire) c'est pas efficace on peut pas réinvestir c'est à dire d'accord et d'accord alors si je veux vous dire en deux mots dites-moi les difficultés de vos élèves de vos élèves en tant que prof de français

EG : les faibles la faiblesse parfois l'oral ou à l'écrit/// les deux parfois ils sont faibles

D : et est-ce que vous vous avez des difficultés en enseignant le l'oral vous avez

EG : écoute je sais pas aucun suivi du crdp et les dops viennent nous dire ne faites pas ça on leur dit c'est ce qu'on apprend avec les formateurs du crdp ils nous disent non c'est faux (rires)

D : par exemple

EG : la conseillère des dops nous a dit les notes de l'oral selon la prononciation et les réponses aux questions du texte la formatrice du crdp elle a dit on note juste la prononciation

D : d'accord d'accord donc c'est comme ça quand vous dites-vous avez un examen à l'oral vous faites quoi

EG : j'essaie de parler comme il faut

D : oui mais eux vous leur donnez quoi pour l'examen de l'oral pour que vous puissiez avoir une note

EG : j'insiste sur les règles de grammaire « *yaani* » où je veux utiliser le subjonctif où le conditionnel ou le présent les expressions

D : d'accord ok et vous donnez par exemple euh c'est à dire y a compréhension orale et production orale c'est à dire ils écoutent vous leur dites une consigne et ils répondent

EG : tout ce qu'on fait à l'école pour l'oral c'est la lecture les autres cours grammaire conjugaison dictée examen écrit

D : d'accord merci est ce que vous vous proposez des vous avez des suggestions pour améliorer les livres scolaires

EG : ah le livre officiel ///oui///(rire)

D : pourquoi vous riez pourquoi

EG : car toujours on cherche (rire)

D : c'est pas suffisant

EG : rien du tout

D : il n'y a pas des activités pour l'oral

EG : si on travaille durant toute l'année le livre officiel ou bien le le manuel officiel on n'arrive pas à un bon résultat/ à part la lecture aucune aucune le manuel est incomplet il y a des consignes des exercices mais comment faire/

D : d'accord ok pourquoi

EG : insuffisant

D : à quel niveau insuffisant

EG : insuffisant tous les niveaux grammaire compréhension orale compréhension de l'écrit à propos des modules des thèmes

D : est-ce qu'il y a des des activités communicatives des jeux de rôles dans le livre des débats des propositions de débats

EG : oui il y a sur la première page de dossier ils ont écrit activités orales c'est très joli il y a l'oral des exercices pour l'oral on commence par une plan il y a compréhension orale après le texte écrit après et production orale à la fin production écrite mais quand tu ouvres le dossier il y a de sujets je sais pas

des consignes « *tayeb* » comment les faire comment les travailler en plus les sujets sont difficiles ils sont pas en relation avec la société des élèves

D : ok est ce que vous pensez que la formation continue a un rôle pour améliorer le niveau des élèves la formation des professeurs

EG : peut-être oui peut être oui ou il y a des trucs il faut les corriger///avec les profs/// les profs et les élèves s'il y a des trucs

D : d'accord et est-ce que vous pensez que comment on peut résoudre ce problème

EG : parce que les élèves ne parlent pas en français ne s'expriment pas quand vous avez remarqué ///oui///surtout aujourd'hui donc ils s'expriment pas en français ils ont des difficultés pourtant ils aiment ils veulent parler mais ils n'arrivent pas

D : à votre avis qu'est-ce qu'on peut faire pour les aider à parler en français

EG : cette faiblesse une faiblesse fantastique « *yaani* » on peut pas dire on ne peut pas dire que cela c'était arrivé à partir de cette classe/ il faut commencer dès le début///c'est-à-dire /// à partir de la classe de eb1 eb2 eb3/à parler oralement ils proviennent d'un milieu pauvre tous bien sûr/ils n'ont pas d'ordinateurs chez eux /: ils n'ont pas n'ont pas je crois que non/nous on doit parler en français avec eux dès la petite classe/comme il faut à écrire « *yaani* » il faut comment j'arrive à comme ça comment j'arrive à trouver un élève bien avec une bonne tête

D : d'accord donc il faut commencer à travailler l'oral par rapport à vous dès le cycle primaire d'accord et qu'est-ce que vous proposez pour améliorer le niveau des apprenants en français notamment à l'oral

EG : des formations avec des docteurs qui sont compétents on leur pose des questions aux formateurs ils n'ont pas de réponse donc comment avoir des réponses on leur dit mes élèves ne savent pas parler comment ils vont faire un débat pas de réponse

D : ok d'imposer que veut dire imposer

EG : de les obliger à parler tout le temps

D : d'accord d'accord merci beaucoup c'est je vous remercie encore une fois c'était un plaisir merci beaucoup

ENTRETIEN 7 –

Entretien oral individuel : Enseignante de français de la classe EB7.

Contexte : 23/02/2019, au Collège public « Amroussiye », dans la classe vers 11 h.

Données sur les enseignants :

- Age : 38 ans
- Sexe : Femme
- Cursus universitaire : Licence en littérature française
- Lieu d'enseignement : Collège public « Amroussiye »
- Années d'expérience : 16 ans
- Code de l'enquêtée : EH

D : bon premièrement merci beaucoup parce que vous avez accepté ma présence dans votre classe et surtout avec ce plus XXX de rendez-vous ce matin donc merci beaucoup et je voudrais suite à cette observation de séance qu'on qu'on fasse un petit entretien si ça vous dérange pas je répète c'est dans le cadre de mes recherches doctorales donc on commence par s'il vous plait votre nom et votre

EH : EH

D : EH votre âge

EH : 38

D : d'accord votre

EH : littérature française

D : voilà littérature française vous êtes cadrée au contractuelle

EH : « *laa* » contractuelle

D : d'accord et depuis

EH : 2003

D : ici dans cette école /// « *laa* » ///non

EH : à plusieurs écoles

D : publiques publiques d'accord donc une littérature française

EH : encore j'enseigne à l'école technique de Bekaa à Bednayel

D : ah c'est vrai ok super d'accord oui déjà Sleimane c'est c'est de la Bekaa donc depuis 2003 vous enseignez et ici dans cette école

EH : ah non c'est pas ici première j'ai commencé seulement par six heures dans cette école ///oui/// six périodes dans la classe de eb4 ///d'accord/// après je vais chez monsieur xxx d'accord c'est pas le français l'anglais j'ai enseigné la science et dans une autre école eb7 français

D : français combien d'années là-bas

EH : « *shi* » six je crois six ///et ici/// « *halaa* » c'est la deuxième

D : deuxième année ici d'accord et vous enseignez les classes eb7 c'est ça deux sections /// 2 sections/// d'accord ok donc où et quand vous avez appris le français où vous avez appris le français

EH : ah à l'école de Hawsh El Omara XXX

D : d'accord d'accord et vous vous avez appris pendant votre parcours scolaire le français oui et vous avez fait votre licence de littérature

EH : à Zahlé //à la faculté des lettres///

D : Comment vos études en littérature française vous ont aider à enseigner le français

EH : rien à voir là-bas des œuvres des analyses des œuvres des auteurs de la dissertation rien à voir avec l'enseignement à l'école

D : d'accord ok et en dehors de la classe il y a une avec qui vous parlez français

EH : non personne on parle arabe on sort de la classe on parle l'arabe/si avec la formatrice durant les stages et c'est en arabe et en français les mots comme grammaire étude de texte en français/ on dit dans la société on est classe si on parle français/

D : ah d'accord avec vos camarades vos amis francophones est-ce que vous regardez des films en français ou vous écoutez la radio en français ?

EH : non des films en égyptien des séries turques doublées en arabe

D : est-ce que vous avez séjourné en France ou bien dans un autre pays francophone

EH : non

D : non jamais d'accord et par rapport à vos compétences linguistiques est ce que vous pensez que vous maîtrisez bien le français

EH : ah oui

D : votre niveau c'est à dire vous vous considérez que vous avez un bon niveau en français

EH : c'est bien

D : c'est bien est-ce que vous avez fait un delf dalf

EH : non

D : non pas encore et est-ce que si

EH : ils m'ont téléphoné à l'école a l'autre école ///oui/// XXX ils n'ont pas appelé m'appeler

D : mais c'était vous étiez convoqué ///oui///pour faire l'examen ou bien pour suivre la préparation

EH : pour suivre la préparation

D : vous avez fait un test de positionnement /// non/// non vous n'avez pas encore fait d'accord et du coup donc vous considérez que vous avez un niveau bien vous m'avez dit c'est ça pour reprendre le même mot et si vous comparez à vos collègues francophones vous dites c'est un bon niveau

EH : oui c'est bien

D : c'est bien d'accord et est-ce que vous votre niveau à l'oral est mieux qu'elle écrit ou bien le contraire vous écrivez mieux que vous parlez

EH : j'écris mieux plutôt mieux

D : pourquoi

EH : parce que toujours en classe il faut passer l'arabe oui ils ne comprennent pas les élèves ils sont très faibles

D : oui oui mais vous vous vous vous êtes à l'aise quand quand vous écrivez ou bien quand vous parlez

EH : quand j'écris

D : à l'aise ///selon le /// le cas c'est à dire si je vous dis on fait un entretien oral ou bien on fait un entretien par écrit qu'est-ce que vous préférez

EH : par écrit

D : par écrit d'accord (rire) vous êtes à l'aise mieux en écrivant d'accord est ce que vous pouvez me parler de vos apprenants ici dans cette école un profil général

EH : de quoi

D : des apprenants comment ils sont en français bien sûr on parle de français

EH : en français les élèves participent avec moi en français mais je parle le français « *shou yaani* » en arabe ils ne comprennent pas il faut les traduire toujours il faut traduire en arabe

D : d'accord pour certains ///oui///d'accord d'accord

EH : et il y a des élèves qui comprennent

D : est-ce que ces apprenants la sortent de l'école utilisent le français

EH : non

D : non jamais

EH : le français je crois seulement que que je donne en classe ce que je leur donne en classe seulement/moi suis la seule personne qui parle le français avec eux /ils n'entendent que ma voix le français/

D : (rire) d'accord pendant vos cours de français oui qu'est-ce que vous travaillez le plus

EH : je travaille la compréhension la compréhension écrite je travaille la grammaire orthographe

D : oui le plus quoi

EH : le plus la grammaire

D : et l'oral

EH : le texte avec des questions orales selon le livre le livre scolaire

D : dans le livre scolaire c'est à dire il y a un texte et quand vous posez des questions c'est par rapport à vous c'est ça l'oral

EH : oui et parfois sur une image encore oui je pose des questions et il commence à participer avec moi

D : d'accord donc par rapport à vous l'enseignement de l'oral qu'est ce qu'il recouvre quelles sont les activités de l'oral je reformule c'est à dire quand vous avez un texte écrit et vous avez des questions et vous expliquez le texte et vous vous faites les questions par rapport à vous

EH : je commence à parler par les 5w premièrement

D : un texte écrit /// « eh »/// encore vous faites les 5w ///oh oui/// c'est ça l'oral

EH : le texte avec des questions orales selon le livre le livre scolaire /l'oral oui je le fais quand j'explique le texte et quand ils répondent aux questions à l'oral/l'oral est toujours en classe /je leur demande plusieurs questions pour vérifier s'ils ont compris ou pas après ils lisent/

D : d'accord quand vous posez des questions autour de texte par rapport à vous c'est ça l'oral qu'est ce qu'il y a d'autres activités d'oral

EH : sur l'image ///d'accord/// l'illustration je travaille l'oral

D : donc par rapport à vous quand il s'agit d'un texte on pose des questions les élèves répondent aux questions ///répondent aux questions/// c'est ça l'oral /// « eh »/// et comment vous prenez les notes de l'oral vous avez

EH : je récite ///quoi/// la lecture ///oui/// je lui donne une lecture avec vocabulaire avec des questions je récite je pose des questions sur le autour d'un texte

D : et vous travaillez l'écrit plus

EH : l'écrit je fais une composition étude de texte avec production écrite parfois je fais des dictées ils sont très faibles en orthographe et faire beaucoup des fautes et parfois je fais grammaire

D : d'accord et combien de séances pour l'oral par semaine vous avez six périodes n'est-ce pas de français combien pour l'oral

EH : /deux fois par semaine on fait les textes ils lisent ils lisent à haute voix et moi je corrige la prononciation /et /je leur donne des poésies et ils étudient par cœur/ parfois des textes à trous pour mémoriser la poésie/

D : d'accord et est-ce que vous utilisez seulement le livre

EH : oui le livre de l'école

D : il y a une place pour les activités communicatives de l'oral

EH : /avant chaque dossier/ il y'a la liste des activités orales et/ écrites

D : et vous les exploitez

EH : parce que le livre n'est pas très suffisant

D : d'accord qu'est-ce que vous entendez par n'est pas suffisant

EH : des consignes d'activités mais on sait pas comment travailler

D : d'accord d'accord et qu'est-ce que vous faites EH pour développer la production orale chez les élèves pour que les élèves parlent mieux qu'est-ce que vous faites ou bien s'expriment pour débloquent la parole vous faites quoi

EH : je travaille le dossier je leur pose des questions sur les textes je travaille des contes et des images

D : mais est-ce que dans le livre il y a des documents sonores

EH : « *laa* » non non ya rien

D : non d'accord alors

EH : je travaille pour les encourager à parler le français

D : d'accord d'accord et donc comment vous les aidez à comprendre l'oral ou à parler

EH : j'essaie de parler en français ils parlent un peu mais beaucoup de fautes

D : les deux d'accord et que faites-vous quand il y a des beaucoup d'erreurs de production orale c'est à dire les élèves quand ils parlent en français

EH : je les corrige

D : vous corrigez d'accord c'est à dire si un élève dit un au lieu de une vous corrigez ///tout de suite je corrige///je corrige et à votre avis il va plus répéter cette erreur ///oui///d'accord et

EH : il a dit le montagne si tu as fait attention ///oui/// corriger la montagne

D : d'accord oui oui j'ai fait j'ai fait attention bien sûr

EH : il fait beaucoup des fautes comme ça à peu près

D : d'accord et vous corrigez tout le temps mais ça mais c'est pas vous ne remarquez pas d'amélioration

EH : c'est bien

D : c'est mieux ///c'est mieux/// d'accord et si un élève ne comprend pas une consigne ne comprend pas un document qu'est-ce que vous faites

EH : je l'explique en arabe

D : ok et quand vous expliquez en arabe il comprend

EH : je le réexplique en français il le comprend

D : d'accord donc un arabe après en français il comprend d'accord

EH : « *yaani* » c'est leur niveau

D : oui oui oui et quelles modalités de travail en général aujourd'hui c'était juste en plénière en grand groupe c'est toujours comme ça

EH : parfois chacun seul parfois en groupe /// d'accord ça dépend /// ça dépend selon le travail /// ok et /// le texte /// et d'accord /// « *yaani* » parfois je leur donne un texte /// oui /// chaque deux travaille en groupe /// oui /// et je pose des questions

D : d'accord et est-ce que vous faites par exemple des activités communicatives

EH : parfois on fait des exposés /// oui /// sur un carton et on les corrige ensemble /// ok /// en classe

D : ok ok et est-ce que vous faites des activités communicatives c'est à dire par exemple des jeux de rôles on est à la boulangerie vous voulez acheter du pain vous faites ça en classe /// parfois /// des activités /// des activités /// est ce qu'il y a dans le manuel ce sorte cette ce genre

EH : non je leur donnais un texte sur la fabrication de pain et je leur demande de préparer un exposé et il le lit

D : la fabrication de pain mais c'est comment fabriquer le pain et après l'exposé

EH : oui ils lisent l'exposé c'est bien pour l'expression orale

D : oui (rire) est ce que vous suivez la progression du livre

EH : la progression

D : oui c'est à dire mode chapitre 123

EH : non

D : non comment vous faites

EH : je suis le livre comment je veux enseigner sans le livre de l'école je choisis dossier 1 dossier 2 dossier 3 / il y a beaucoup de textes sur un un seul thème je fais un choix pas tous les textes /

D : d'accord donc vous choisissez quelques textes

EH : par type

D : par type d'accord et qu'est-ce que vous exploitez le plus en classe quel support le manuel ou bien

EH : le manuel

D : le manuel d'accord et est-ce que vous vous apportez des documents authentiques c'est à dire un extrait de « *YouTube* »

EH : non il y a des contes dans le livre et à la fin

D : vous travaillez les contes

EH : je travaille avec eux des contes /il y a continuez à l'oral un conte j'ai des adolescents qui ont 16 ans ils vont continuer un conte/

D : ça ne les intéresse pas

EH : ils aiment parler de la nourriture pendant le mois de ramadan ce que ils ont mangé/ le soir et des émissions de « *Ramadan* » sur la télé/

D : qu'est-ce que vous proposez pour améliorer le contenu du manuel scolaire

EH : mes apprenants aiment les vidéos les chansons mais on n'a pas ça dans le manuel et ça demande un travail différent des textes on sait pas /le livre parce que je trouve pas /la chanson/ ils aiment le film/ ils sont intéressés oui oui /

D : d'accord d'accord est ce que vous suivez les formations EH

EH : oui

D : où

EH : à l'école normale ///de Beyrouth///

D : d'accord est-ce que vous avez suivi des formations sur l'enseignement de l'oral

EH : non

D : des formations sur l'enseignement en français en général

EH : c'est long 4 samedis/ c'est le directeur qui choisit la formation la moins courte pour que les autres ne me remplacent pas/ c'est un travail supplémentaire il n'y a rien à gagner / on perd nos samedis / mais on est obligés le directeur nous oblige à partir ils nous nomment

D : que qu'est-ce que vous pensez du contenu du stage c'est c'est efficace

EH : parfois on apprend des choses on suit la formation et après quand on veut appliquer on a des questions qui peut nous aider/ les dops viennent nous dire pourquoi vous faites comme ça on leur fit c'est comme ça qu'on a appris avec les formations au CRDP ils nous dit non il ne faut pas faire

D : quels sont vos besoins en formation si je vous dis maintenant on va vous proposer une formation vous dites-moi j'ai envie de cette formation parce que j'ai besoin d'améliorer mes pratiques par rapport à ce point

EH : la communication orale en classe

D : par exemple

EH : je veux que quelqu'un m'apprend par exemple comment travailler l'oral une image ce qui manque dans le guide et même dans l'université

D : d'accord et en général en deux mots EH quelles sont vos difficultés dans l'enseignement de français en classe

EH : seulement les élèves ils me font une vraie difficulté

D : pourquoi

EH : n'ont pas ils n'ont pas un bagage ils n'ont pas un langage ils ne peuvent pas parler le français

D : et à votre avis qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer ça quels sont vos propositions pour qu'ils puissent

EH : lire des contes il faut entendre des documents sonores il faut

D : c'est pas à nous en tant que prof d'apporter des documents sonores en classe///c'est vrai/// (rire) oui donc pour qu'il puisse se parler parce que si vous avez remarqué elle n'arrivait pas à se présenter///ils n'arrivent pas à se présenter///donc aucune

EH : j'ai fait cela avec eux

D : oui mais on a un problème de communication c'est ça par contre tout ce qui est scolaire c'était bon donc si on dit difficulté donc vous dites il ne parle pas c'est ça la difficulté par rapport à vous d'accord

EH : il n'y a pas de participation en classe ///oui/// si je ne parle pas///d'accord/// je veux les choisir

D : à votre avis pourquoi

EH : des classes complémentaires des classes primaires

D : d'accord donc qu'est-ce qu'il faut faire dans ces classes

EH : il faut améliorer il faut faire des activités orales écrite///d'accord/// avec une maitresse

D : donc il faut faire des stages pour les profs n'est-ce pas (rire) d'accord et est-ce que vous avez des propositions pour améliorer les livres

EH : je n'ai pas le livre de lecture est-ce que vous savez le nombre de français des textes comme le brevet///oui /// c'est plus meilleur ///d'accord/// un texte avec des questions autour du texte euh comme ça

D : d'accord les thèmes ça c'est c'est intéressant pour les élèves

EH : « eh » c'est bien/// les thèmes du livre/// à la pollution dans l'environnement et moi je travaille la pollution///d'accord/// il n'y a pas la pollution dans le livre est d'accord la santé il y a encore le sport c'est bien

D : c'est bien ça correspond à leurs centres d'intérêt et est ce qu'il y a des activités communicatives de jeu de rôle dans les livres des cd

EH : non

D : il n'y a pas d'accord et est-ce que pour donc dans le contexte libanais on va quelles sont vos propositions en tant que prof d'une classe complémentaire eb7 pour une production orale pour enseigner le la production orale euh adaptée au contexte libanais qu'est-ce que vous proposez ... comment les élèves vont lire vont parler pardon

EH : oui il faut lire il faut regarder des films en français des émissions françaises lire des contes ///ok/// parfois il y a des thèmes intéressants dans le journal ///oui/// pour leur âge oui

D : d'accord à votre avis il faut apporter le journal en classe n'est-ce pas

EH : s'il y a des documents climatiques intéressants///intéressants/// oui

D : et dernière question et est-ce que vous pensez que la la formation continue a un rôle important dans l'amélioration de des pratiques des élèves la formation continue des professeurs bien sûr est ce qu'elle a un rôle important

EH : oui

D : comment

EH : comment

D : c'est à dire comment si EG va être formée ça va ça va avoir un impact positif sur les élèves ou EH ou x prof je reformule si c'est ça dire est ce que les formations les stages peuvent améliorer les les pratiques des élèves

EH : oui il faut faire des stages

D : il faut faire et d'accord il faut faire ok merci beaucoup Layanne

Annexe 5 : Fiche interne : Première séance

Et si on passait à l'oral en action ?

Ecole Normale – Beyrouth Première séance

	Activités	Supports
9h00-11h	<ul style="list-style-type: none">- Présentation des stagiaires-Présentation des objectifs de la formation- Elaboration d'un programme de Français de 3 mois pour un groupe d'élèves non-francophones- Contextualisation et présentation du CECRL	Feuilles grand format Présentation : Power Point
11h-11h15	Pause	
11h15-14h00	<ul style="list-style-type: none">-Visionnement des DVD de passation des épreuves (A1 DVD CIEP, A2 DVD CDL) :<ul style="list-style-type: none">• Analyser les questions posées à chaque candidat• Dégager les objectifs à partir des réponses des candidats• Faire le lien les descripteurs de l'oral du CECRL et ceux du curriculum libanais	<ul style="list-style-type: none">-Extraits DVD des passations des épreuves (A1 DVD FEI, A2 DVD CDL) :-Descripteurs de la PO. A1 et A2-Curriculum libanais (compétences de la PO)

ACTIVITE -0- : Introduction

- Présentation des formateurs et des stagiaires,
- Présentation des attentes des stagiaires à partir du titre de la formation/ les comparer aux objectifs de la formation.
- Modalités : Plénière

ACTIVITE -1- : Elaboration d'un programme de français

- **Objectif** : Identifier le CECRL et l'approche actionnelle dans le contexte libanais
- **Consigne** : Vous avez un groupe d'élèves qui arrivent à l'école. Vous avez trois mois pour leur apprendre le français pour qu'ils puissent se débrouiller en France durant son séjour à Noël. Elaborez un programme.
- **Modalités** : Travail de groupes

Exemple du produit attendu :

Saluer, se présenter, demander la permission, connaître ses responsabilités, savoir se débrouiller tout seul, exécuter une consigne, formuler des demandes, la météo, Formuler des phrases simples, le présent de l'indicatif...

- **Mise en commun** : Chaque groupe présente son travail sur une feuille grand format
- **Synthèse** :

Les réponses des stagiaires seront placées dans des colonnes non-intitulées, ensuite leur demander de donner des titres à chaque colonne.

TACHE					
Objectifs socioculturels	Objectifs pragmatiques	Objectifs linguistiques	Supports	Activités langagières	Stratégies

- **Présentation Power Point du CECRL**

ACTIVITE -2- : Visionnement des DVD de passation des épreuves (A1 DVD FEI, A2 DVD Cours De Langue Institut Français au Liban) :

- **Objectif 1** : Identifier les descripteurs de la production orale du CECRL correspondant à chaque niveau
- **Consigne 1** : A votre avis qu'est-ce que les concepteurs ont voulu évaluer dans l'épreuve de production orale de chaque candidat ? Autrement dit : Qu'est-ce qu'on attend de chaque candidat à partir des questions posées ?
- **Modalités** : Travail de groupes

• **Réponses attendues :**

Candidat 1 :

Se présenter, présenter sa famille, poser des questions simples sur des sujets familiers ainsi que répondre à de telles questions, décrire le lieu d'habitation,

Jeu de rôles : échange d'information sur une activité de la vie quotidienne (faire des achats)

Verbes être et avoir, le présent de l'indicatif....

Candidat 2 :

Se présenter (nom, âge, travail), poser des questions simples sur des sujets familiers ainsi que répondre a de telles questions, décrire une journée de travail.

Jeu de rôles : échange d'information sur une activité de la vie quotidienne (acheter des billets)

P.S : les expressions marquées correspondent au niveau A2

• **Mise en commun**

Les réponses des stagiaires seront placées dans un tableau divisé en trois colonnes non intitulées, ensuite leur demander de donner des titres à chaque colonne.

Candidat 1	Le vouvoiement et le tutoiement	Se présenter : nom+ âge+famille Décrire sa maison	Le présent Utiliser le verbe avoir
Candidat 2			

- **Synthèse :**

A chaque candidat (niveau) correspond des descripteurs (ce qui a été déjà écrit dans le tableau)

- **Objectif 2 :** Identifier les points communs entre les descripteurs de la production orale du CECR et les compétences de la production orale dans le curriculum libanais
- **Consigne 2 :** Faites un parallélisme entre les compétences de la production orale du cycle primaire (curriculum libanais et les descripteurs de la production orale des niveaux A1 et A2 et ceux du CECR).
- **Modalités :** Travail en binômes

Synthèse : On trouve dans le curriculum des compétences de production orale pour chaque classe. En plus, les compétences du curriculum libanais rejoignent les descripteurs du CECRL.

Par exemple

Curriculum libanais Cycle 1 : se présenter, présenter des personnes, saluer, remercier, accepter, se situer, formuler une demande etc...

CECRL niveau A1 : se présenter et présenter quelqu'un, remercier, demander etc...

Le CECR

Le **C**adre **E**uropéen **C**ommun de **R**éférence
pour les Langues

•2001: une approche totalement nouvelle

Evolution des méthodologies

Méthodologie traditionnelle : grammaire, écrit, traduction pour accéder à la littérature. Les voyages à l'étranger étaient rares à l'époque et les documents disponibles uniquement littéraires.

L'élève recevait le savoir de l'enseignant.

1940 Méthodologie audio-orale

1960 Méthodologie structuro-globale audiovisuelle ou active (la parole en situation)

Peu à peu la méthodologie devient active avec l'introduction de documents de plus en plus variés (presse, radio, TV, documents iconographiques). L'élève développe ses connaissances en langue-culture et les documents authentiques servent de support.

1970 Apparition des «niveaux-seuils»

1980 Approche communicative (prise en compte du linguistique, du sociolinguistique et du pragmatique/stratégique) L'élève apprend comment gérer des situations de prise de contact avec le natif dans un cadre touristique ou professionnel. (simulations, situations artificielles)

L'apprenant est au centre et devient acteur (il collabore et produit). L'enseignant devient l'agent qui facilite le développement du savoir.

1990 2001 Perspective (co-) actionnelle (PCA) privilégiée dans le CECR : Il ne s'agit plus seulement pour l'apprenant de communiquer avec l'autre mais de **co-agir** en langue étrangère.

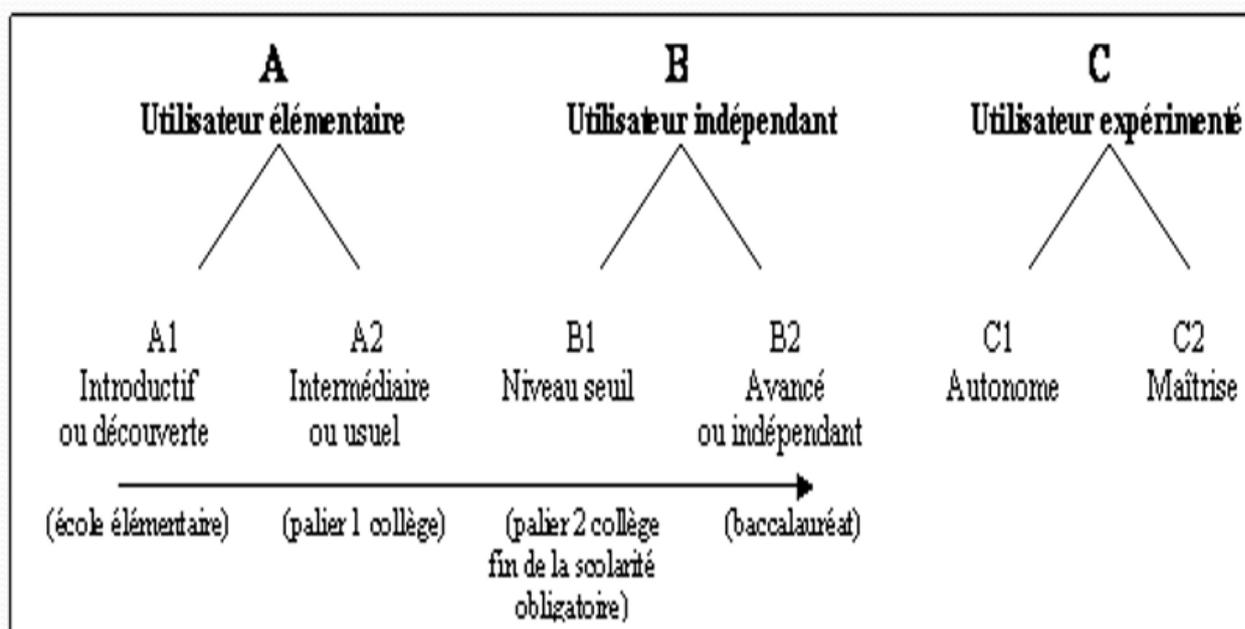
Comment est-il né ?

- Plusieurs méthodologies ont été utilisées pour l'apprentissage d'une langue qui n'est pas maternelle. Dans les années 80, les chercheurs Européens du conseil de l'Europe ont constaté que dans beaucoup de pays les apprenants étudiaient une langue non maternelle pendant plus de dix ans mais ils n'arrivaient pas à communiquer dans cette langue quand ils en avaient besoin.

Le CECR a été conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les apprenants lors de l'apprentissage et de l'usage des langues vivantes en contexte. Il décrit ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre dans le but de l'utiliser.

Publié en 2001, il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues

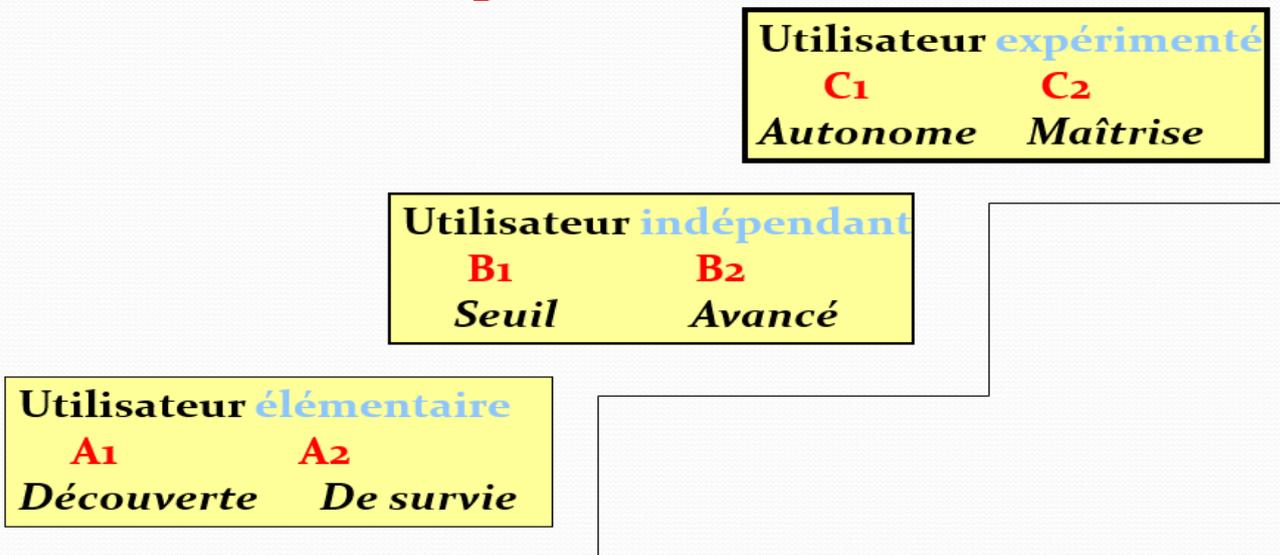
Point le plus connu du Cadre : 3 niveaux généraux de référence



Le niveau d'un locuteur natif se situe au delà du niveau C2

6 niveaux communs de compétence en tout

Ils sont définis en **paliers** :



Niveau **A1** : caractéristiques majeures

Le moment où l'apprenant est capable / registre familier :

d'interactions simples

de poser et répondre à des questions sur lui-même

de répondre à des énoncés simples dans les domaines des préoccupations immédiates

sans se limiter aux expressions toutes faites!

SAVOIR PARLER DE SOI

Niveau **A2** : caractéristiques majeures

Les descripteurs en lien avec les rapports sociaux :

accueillir quelqu'un, lui demander de ses nouvelles et réagir à la réponse

mener à bien un échange très court

discuter de ce qu'on veut faire

Les descripteurs en lien avec sorties et déplacements :

mener un échange simple dans un magasin, un bureau de poste, une banque, etc.

se renseigner sur un voyage

Se débrouiller à condition qu'il n'y ait pas de problème

Niveau **B1** : caractéristiques majeures

Poursuivre une interaction et obtenir ce qu'on veut :

donner et solliciter avis et opinions

faire passer clairement l'opinion principale

discourir, même en faisant des pauses surtout dans les séquences longues **SAVOIR JUSTIFIER : « parce que... »**

Gérer les problèmes du quotidien :

faire face à ce qui peut arriver durant un voyage

intervenir sans préparation dans des conversations familières

Soutenir une discussion et se débrouiller même quand il y a un problème

Niveau **B2** : caractéristiques majeures

Argumentation efficace / registre formel :

rendre compte de ses opinions et les défendre

Discours social assuré : **CONVERSER SANS EFFORT**

intervenir avec aisance et spontanéité pour établir des échanges réguliers avec des locuteurs natifs

Conscience de la langue :

Prendre conscience de ses erreurs et contrôler les effets de ce qu'on dit

**SAVOIR DEGAGER UNE PROBLEMATIQUE,
ARGUMENTER PUIS SE POSITIONNER
(POUR ou CONTRE)**

Niveau **C1** : caractéristiques majeures

Communication spontanée et bien structurée :

maîtriser un lexique large avec parfois recours aux périphrases

AISANCE

S'exprimer couramment pratiquement sans effort :

produire un texte clair grâce à un bon contrôle des moyens linguistiques (structuration et articulation)

Niveau **C2** : caractéristiques majeures

AISANCE ET PRECISION :

transmettre des subtilités de sens

démontrer une grande flexibilité dans la reformulation
en utilisant des formes linguistiques différentes

Le but n'est pas d'égaliser la compétence d'un natif, mais d'être un apprenant de haut niveau!

Les activités de communication langagière

LA **RECEPTION** (écouter, lire)

LA **PRODUCTION**

(s'exprimer oralement en continu, écrire)

L'**INTERACTION** (prendre part à une conversation)

LA **MEDIATION** (reformulation, interprétation et traduction)

écouter : compréhension auditive / orale

CO

parler =

PO

interaction orale : conversation

production orale en continu : monologue

lire : compréhension de l'écrit

CE

écrire : expression / production écrite

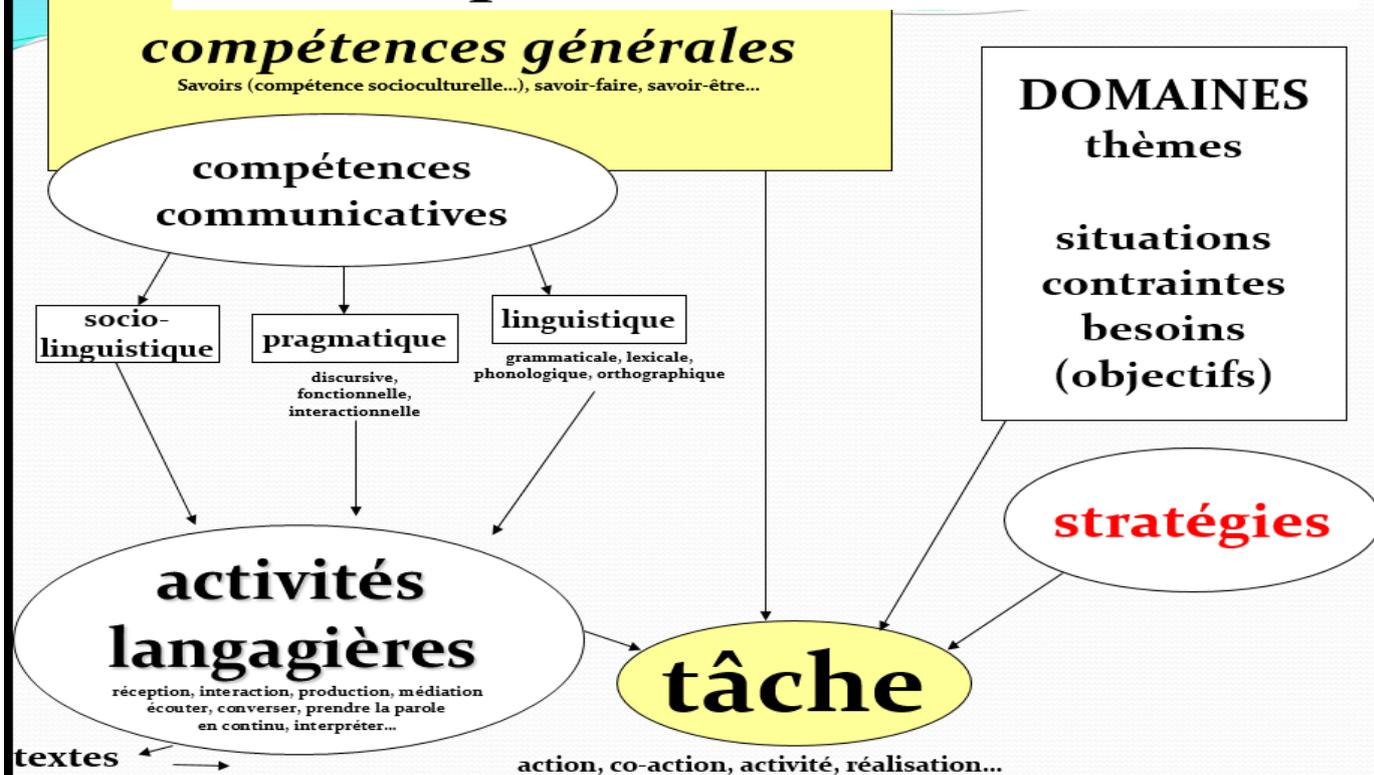
PE

Les activités de communication langagière ou communicatives

d
e
p
l
u
s
e
n
p
l
u
s
c
o
m
p
l
e
x
e

	ORAL	ECRIT
RECEPTION	écouter la radio, télévision, film...	lire la correspondance, pour s'orienter...
INTERACTION	converser, échanger des informations, discuter de manière informelle	écrire une correspondance, une note, un message, un formulaire...
PRODUCTION	présenter, argumenter, annoncer publiquement...	écrire des essais, des rapports, écrire de manière créative...
MEDIATION	interpréter, traduire en simultané, commenter...	traduire

L'accomplissement d'une tâche



Usage et apprentissage de la langue

L'utilisateur de la langue est à la fois **locuteur et acteur social** : la langue est associée aux actions et aux réalisations (**tâches**).

Les aptitudes linguistiques seules sont donc insuffisantes!

Usage et apprentissage de la langue

La **tâche** à effectuer sollicite des **compétences générales** (**savoirs ou connaissances**), dont la **compétence à communiquer** (linguistique, pragmatique, sociolinguistique).

Annexe 7 : Fiche interne : Deuxième séance

Et si on passait à l'oral en action ?

Ecole Normale – Beyrouth

Deuxième séance

	Activités	Supports
9h00-11h00	- Rappel de la séance précédente - Visionnement d'un extrait d'un film italien	-Fiche de conscientisation -Extrait italien : http://www.youtube.com/watch?v=6BWxvt2U1VA (de 0.00 à 1.12) Script du film italien (traduit)
11h00-11h15	Pause	
11h15-14h00	Simulation d'une séquence d'oral : Exploration/Analyse discursive / Appropriation	-Extrait DVD: « Vacances en Guadeloupe » <u>Et toi ?</u> Séquence 1.

ACTIVITE -0- : Rappel de la première séance

- **Consigne :** Vous allez remplir une fiche dans laquelle vous notez les informations concernant toutes les activités faites la première séance ainsi que les étapes et les objectifs.
- **Modalités :** Travail individuel
- **Mise en commun**

ACTIVITE -1- : Visionnement d'un extrait italien

- **Objectifs :**

Aider les participants à se mettre dans la peau de leurs élèves

Réaliser que même sans connaître une langue, ils peuvent en comprendre beaucoup d'éléments en se basant sur des indices visuels et auditifs et grâce à leur vécu en dehors de l'école.

- **Consigne -1- :**

Vous allez visionner un film une première fois (juste avec les images et sans le son).

Remplissez le tableau intitulé : « Comment je comprends 'D'après ce que je vois » sur la fiche de travail.

- **Modalités :** Travail individuel

- **Consigne -2- ;**

Vous allez re visionner le film mais cette fois-ci avec le son. Notez ce que vous entendez en étant attentif aux voix, bruits de fond, effets sonores, musique et remplissez le tableau intitulé « comment je comprends d'après ce que j'entends » sur la fiche d'activité.

- **Modalités :** Travail individuel

- **Consigne-3- :**

Revisionnez le film avec le son et l'image cette fois-ci. Notez ce que vous pensez avoir compris en se basant sur ce que vous savez de la culture italienne, sur la situation et sur ce que vous voyez et entendez. Notez ces éléments dans le tableau intitulé 'D'après ma culture' sur la fiche de travail

- **Modalités :** Travail individuel

- **Consigne-4- :**

Lisez le script et commentez ce que vous aviez compris et ce qui est différent de la transcription. Qu'est-ce que vous constatez ?

- **Modalités :** Plénière

- **Synthèse :** Faire une synthèse de ces informations sur la fiche 'Comment je comprends ? (Avec ce que je vois, ce que j'entends et ma culture).

TRANSCRIPTION FILM ITALIEN

BIENVENUE AU SUD- BENVENUTO AL SUD (WELCOME TO THE SOUTH)

<http://www.youtube.com/watch?v=6BWxvt2U1VA> (de 0.00 à 1.12)

Alberto : Hé, attends-moi, je viens avec toi

Mattia : Nous ne pouvons pas être à deux à vélo, tu le sais bien

Alberto : Ne vous en faites pas. Il est temps que j'apprenne à faire du vélo.

Mattia : Mais vous aurez une amende.

Alberto : Mais rappelez-vous. Le directeur c'est moi. Mais comment ça marche... ?

Mattia : Quoi !

(Changement de scène)

Vieil homme : Salut Mattia

Mattia : Salut monsieur Matarazz

Alberto : Bonjour

Vieil homme : Oh, bonjour

Alberto : Je suis le nouveau directeur de la poste.

Vieil homme : Merci pour le courrier. Allez, je vous offre un café

Alberto : Non merci. Nous sommes pressés.

Vieil homme : Comment ça ! Vous venez chez moi sans vous arrêter pour le café ?

Alberto : C'est très gentil de votre part mais nous n'avons pas le droit de boire un café pendant les heures de travail.

Vieil homme : Juste un petit jus de fruit. Rentrez donc !

Vieil homme : Ce jus de fruit est fait maison.

Mattia : Mais si bien sûr !

Mattia : Certain ?

Alberto : C'est du jus de fruit de chez nous voyons !

ACTIVITE -2- : Simulation d'une séquence à l'oral

- **Objectif :** Découvrir la structure d'une unité didactique basée sur un document audiovisuel

1^{ère} étape : Exploration du document : Visionnement du DVD : « Vacances en Guadeloupe »

a- Visionnement du DVD sans le son

- **Objectifs :**

Développer des stratégies de compréhension globale en formulant des hypothèses et en les justifiant

- **Consigne-1-** : vous allez visionner un document sans le son pour remplir la grille (hypothèses à vérifier)
- **Modalités** : Plénière

Les mettre dans la position de l'apprenant (Qui ? Où ? Quand ? Quoi ?)

Qui ?	Où ?	Quand ?	Quoi ?
<i>Hypothèses émises par les stagiaires :</i>			
Une famille : -Un homme âgé d'une trentaine d'années -Une femme âgée d'une trentaine d'années -Un garçon âgé de 7 ans -Une fille âgée de cinq ans	Lieux : -Mer des caraïbes (carte géographique) -En avion -Dans une ville -Dans un village -Au bord de la mer -En pleine nature -Sur la plage -Dans la forêt -Sur un pont -En voiture	Epoque : contemporaine (La tenue vestimentaire) Saison : L'été (les vêtements, les activités au bord de la mer) Moment de la journée : Le jour (la lumière) Le coucher du soleil	Nature du document : un documentaire -Une famille nous raconte ses vacances

b- Visionnement du DVD avec le son

- **Consigne 2** : Vous allez re visionner le document avec le son pour vérifier les hypothèses déjà émises.
- **Modalités** : Plénière
- **Consigne 3** : Quels objectifs on peut travailler avec ce document ? (les mettre dans la position du professeur :)
- **Modalités** : Travail de groupes

Réponses attendues :

Objectif Socioculturel	Objectif pragmatique	Objectif Linguistique
- Comparer les vacances d'un français avec celles d'un libanais	-Raconter ses vacances	-Le passé composé -Les indicateurs temporels

2^{ème} étape : l'analyse discursive

- **Objectifs** : Développer les stratégies de compréhension détaillée (il s'agit d'une écoute ciblée guidée par la consigne / objectif ou tâche)
- **Consigne -4-** : Rédigez une **consigne** d'écoute ciblée pour atteindre les objectifs que vous venez de déterminer.
- **Modalités** : Travail de groupes

Réponse attendue : Relevez ce que le petit garçon a fait, a vu, ce qu'il a ressenti durant ses vacances.

- **Consigne -5-** : Relevez les propos du garçon qu'il a utilisés pour raconter ce qu'il a fait, a vu, ce qu'il a ressenti durant ses vacances.
- **Modalités** : Travail individuel
- **Mise en commun** :

Narration
d'événements
successifs

Description

Ce qu'il a fait	Ce qu'il a ressenti	Ce qu'il a vu /Le spectacle de la nature
-Il y a trois ans, j'ai découvert.	-Moi, j'étais super content. -Mais, la route était un peu longue !	-Il y avait beaucoup de vagues. -La nature était magnifique.

-Le premier jour, je suis allé au bord de l'océan.		
-Un jour, mon père a loué une voiture.		

Conseils :

- Il ne faut pas donner la transcription aux élèves.
- Il faut repérer à la lettre et ne pas changer les pronoms personnels.
- A partir du sens on peut travailler les éléments linguistiques

3^{ème} étape : La conceptualisation :

- **Objectif :** Constituer un corpus afin de formuler la règle
- **Consigne-6- :** Soulignez les verbes au passé composé en gris, les verbes à l'imparfait en bleu et les indicateurs temporels en violet
- **Modalités :** Plénière
- **Mise en commun :**

Ce qu'il a fait	Ce qu'il a ressenti	Ce qu'il a vu /Le spectacle de la nature
-Il y a trois ans , j'ai découvert.	-Moi, j'étais super content.	-Il y avait beaucoup de vagues.
-Le premier jour , je suis allé au bord de l'océan.	-Mais, la route était un peu longue !	-La nature était magnifique.
-Un jour, mon père a loué une voiture.		

Mobiliser un ensemble de compétences

Comparer son vécu avec ce qu'on a compris de la situation

Parler de soi

- **Consigne-8-** : Comparer les vacances d'un français et celles d'un libanais
- **Modalités : Plénière**
- **Consigne-2-** : Formuler une consigne : Construire une situation de communication réelle dans laquelle l'élève est amené à parler de ses vacances.
- **Modalités :** Travail en binômes

Réponse attendue : c'est la rentrée, les élèves du secondaire vous demandent de raconter vos vacances d'été. Vos témoignages seront publiés dans le journal de l'école.

Et si on passait à l'oral en action ?

Ecole Normale-Beyrouth

Troisième séance

	Activités	Supports
9h00-9h30	- Rappel de la séance précédente	- Fiche de conscientisation
9h30-10h00	- Identification des critères du choix d'un document audiovisuel	
10h00-11h00	- Choix d'un document audiovisuel selon des critères précis	Supports audio-visuels : -Lettres de Louisiane -Le petit Nicolas -L'écologie à Langouet -Sur le net
11h00-11h15	Pause	
11h15-13h30	-Conception des fiches pédagogiques à partir du support choisi -Présentation des fiches	
13h30-14h00	Evaluation de la formation	

ACTIVITE -0- : Rappel de la première séance

- **Consigne :** Vous allez compléter la fiche dans laquelle vous notez les informations concernant toutes les activités faites la deuxième séance ainsi que leurs objectifs.
- **Modalités :** Travail individuel
- **Mise en commun**

ACTIVITE -1- : Choix d'un extrait audiovisuel

- **Objectif :** Identifier les critères du choix d'un document audiovisuel
- **Consigne :** Quelles seraient les questions à poser pour choisir un document audiovisuel afin de l'exploiter en classe ?
- **Modalités :** En binômes
- **Mise en commun/Synthèse**

Prendre en considération :

- **Le niveau :** Est-ce que cet extrait correspond au niveau de mes élèves ?
- **Les objectifs :**
Quels seraient les objectifs pragmatiques, linguistiques et socioculturels de la séance ?

Est-ce que les objectifs correspondent au curriculum scolaire ?
- **Le thème :** Est-ce que le thème intéresse mes élèves ? Est-il proche de leur vécu ?

ACTIVITE -2- : Conception d'une fiche pédagogique

- **Objectif :**

S'approprier les démarches de la méthodologie d'une séquence de l'oral

Concevoir des fiches d'exploitation d'un extrait audiovisuel pour la classe d'EB7

- **Consigne -1- :** Vous allez visionner trois extraits audiovisuels. A vous d'en choisir un et de justifier votre choix.
- **Modalités :** Travail de groupes
- **Mise en commun :** présentation de l'extrait choisi par chaque groupe ainsi que les critères du choix/échange avec les autres groupes.

- **Consigne-2-** : A vous maintenant de **réaliser la fiche pédagogique d'une unité didactique à partir de l'extrait choisi**
- **Modalités :** **Travail de groupes**
- **Mise en commun :** Présentation des fiches/ Echange avec les groupes

Annexe 10 : Fiche des groupes -1- et -2-

Fiche du groupe -1- :

Sur le Net

Objectifs socioculturels	Objectifs pragmatiques	Objectifs linguistiques	Supports
-Comparer l'usage de l'internet en France et au Liban	- Parler de son usage d'Internet	- Enrichir et employer le vocabulaire lié à Internet : moteur de recherche, chatter, site internet gratuit, télécharger des vidéos ou des musiques -le présent d'habitude	-Extrait DVD : (Pourquoi pas DVD ? 2 : « Sur le net »)

1^{ère} étape : Exploration du document

a- 1^{er} visionnement du document sans le son pour remplir la grille (hypothèses à vérifier)

Qui ?	Où ?	Quand ?	Quoi ?
<i>Hypothèses émises par les stagiaires :</i>			
-Un adolescent : C'est un garçon âgé de 16 /17 ans Il est lycéen	Lieux : - dans un jardin -dans la chambre du garçon (un lit, une couette, un bureau...) Espace : <u>-espace familial :</u> dans le jardin de la maison <u>-espace intime :</u> dans la chambre à coucher	Epoque : contemporaine (L'ordinateur) Saison : l'été (les vêtements) Moment de la journée : le jour (la lumière)	Nature du document : Un reportage Il s'agit d'un ado qui rentre de l'école en vélo. Il entre dans sa chambre à coucher, se connecte à Internet : Tout d'abord, il fait des recherches (moteur de recherche : GOOGLE). Ensuite, il chatte avec ses amis

			Après, il nous montre les photos de ses amis sur facebook ❖ les stratégies de lecture des logos : exploiter les logos qui apparaissent sur l'écran
--	--	--	--

b- Deuxième visionnement du document avec le son

N.B : Avoir recours au tableau ci-dessus à chaque fois qu'il y a une hypothèse émise à infirmer

2^{ème} étape : Analyse discursive selon l'objectif pragmatique :

a- Repérage :

Consigne : Relevez les propos utilisés par Theo pour parler de son usage d'Internet

Qui parle ?	A qui ?	Qu'est-ce qu'il dit pour parler de son usage d'Internet ?
		Le verbal
Theo	Aux téléspectateurs (regard caméra)	<p><u>Il explique pourquoi il va souvent sur Internet :</u></p> <p><i>Pour faire des recherches</i></p> <p>« Euh, je vais souvent sur Internet, pour euh... des recherches, notamment pour la physique et l'histoire-géo.</p> <p>J'utilise un moteur de recherche et je vais sur euh... une encyclopédie ou autre chose. »</p> <p><i>Pour trouver les horaires de bus et les séances de cinéma :</i></p> <p>« Euh, j'utilise souvent Internet, pour euh... pour faire des recherches sur euh... les horaires de bus, les séances de cinéma... »</p>

		<p><u>Pour chatter : il précise avec qui il chatte, quand il chatte et pourquoi il chatte</u></p> <p>« Je chatte 2 à 3 fois par semaine, avec mes amis, on se raconte nos journées et ce qu'on a fait la veille, ou, quelques jours pendant les vacances</p> <p>Donc là, je suis en train de parler avec un copain, sur un site de chat.</p> <p>Euh... c'est... il est très drôle, c'est sympa de parler avec lui. Il me demande ce que j'ai fait aujourd'hui.</p> <p>Donc je lui raconte un petit peu ma journée.</p> <p>Ben, euh... le chat, c'est bien pratique parce que certaines fois on a des amis comme moi par exemple j'en ai un en Australie.</p> <p>Donc on peut discuter, et euh... et c'est gratuit. »</p> <p><u>Il nous parle des blogs :</u></p> <p>« Euh... actuellement, beaucoup de jeunes ont des blogs</p> <p>Euh, moi je n'ai pas de blog, mais j'aime beaucoup aller sur ceux de mes amis.</p>
--	--	---

b- Conceptualisation :

En groupe, les apprenants procèdent à l'observation du corpus constitué lors de l'étape de repérage (un groupe est sur le présent des verbes utilisés, un autre groupe sur le lexique du Net.

Ils engagent une discussion sur le fonctionnement de ces formes linguistiques et formulent ensuite une règle avec leurs propres mots, à partir du consensus établi à l'issue de la discussion.

3^{ème} étape : L'appropriation

A- Comparez l'usage des jeunes de l'internet en France et au Liban

En France			
QUI ?	OÙ ?	QUAND ?	QUOI ?
-Les ados	-En France -Dans la maison	-L'après-midi - Les week-ends -Pendant les vacances	- Ils font des recherches - Ils chattent - Ils ont des blogs ou ils partagent des vidéos et des musiques

Au Liban			
QUI ?	OÙ ?	QUAND ?	QUOI ?

B- Production orale

Consigne : Un journaliste du quotidien « L'orient le jour » se rend dans votre école. Il prépare un reportage sur l'usage du Net par les jeunes au Liban. Il vous demande de parler de votre usage du Net.

TRANSCRIPTION DU DOCUMENT

« Euh ! Je m'appelle Théo, j'ai euh... 16 ans, et je suis en première au lycée.

Bonjour ! Euh, je vais souvent sur Internet, pour euh...des recherches, notamment pour la physique et l'histoire-géo.

J'utilise un moteur de recherche et je vais sur euh... une encyclopédie ou autre chose.

Euh, j'utilise souvent Internet, pour euh...pour faire des recherches sur euh... les horaires de bus, les séances de cinéma...

Je chatte 2 à 3 fois par semaine, avec mes amis, on se raconte nos journées et ce qu'on a fait la veille, ou, quelques jours pendant les vacances

Donc là, je suis en train de parler avec un copain, sur un site de chat.

Euh... c'est... il est très drôle, c'est sympa que de parler avec lui. Il me demande ce que j'ai fait aujourd'hui. Donc je lui raconte un petit peu ma journée.

Ben, euh... le chat, c'est bien pratique parce que certaines fois on a des amis comme moi par exemple j'en ai un en Australie. Donc on peut discuter, et euh... et c'est gratuit.

Euh... actuellement, beaucoup de jeunes ont des blogs. Euh, moi je n'ai pas de blog, mais j'aime beaucoup aller sur ceux de mes amis.

Donc, euh, c'est des sites Internet gratuits qui leur permettent de partager des vidéos ou des musiques ou aussi des liens vers d'autres sites. »

Fiche du groupe-2- :

Qu'est-ce que vous faites ?

Objectif socioculturel	Objectif pragmatique	Objectifs linguistiques	Supports
Comparer les loisirs de week-end des Français et ceux des Libanais	Parler de ses loisirs	Le lexique des loisirs Les indicateurs temporels : <i>En général, des fois, souvent, le samedi soir, le vendredi</i>	Rondpoint-2- (2)

1^{ère} étape : Exploration du document

a- 1^{er} visionnement du document sans le son pour émettre des hypothèses

b- 2^{ème} visionnement avec le son pour vérifier les hypothèses

Qui ?	Où ?	Quand ?	Quoi?
<p>-Des gens (plutôt des jeunes, des ados, des collégiens)</p> <p>-Céline :</p> <p>Une jeune fille âgée d'une vingtaine d'années</p> <p>A l'arrière-plan :</p> <p>-Un couple avec son enfant</p> <p>-Une femme âgée d'une quarantaine d'années</p> <p>-Un homme âgé d'une quarantaine d'années</p> <p>-Adeth</p> <p>Une fille âgée d'une trentaine d'années</p> <p>-Faysaa : Un jeune homme d'une trentaine d'années</p> <p>-Deux jeunes filles âgées d'une vingtaine d'années / Charlotte</p>	<p>En Europe</p> <p>Pays : en France, en Angleterre...</p> <p>Cadre : urbain : sur une place</p> <p>-A Lyon</p> <p>-A côté du musée des beaux-arts de Lyon)</p> <p>-Dans un restaurant</p> <p>-Dans une petite ruelle, zone piétonne</p> <p>-Dans la rue</p>	<p>Epoque : contemporaine</p> <p>Saison : L'automne/le printemps</p> <p>Jour : vendredi et samedi (les sous-titres)</p> <p>Moment de la journée : Le soir Le jour (la lumière)</p> <p>Année : 2005 (date de sortie du film : les frères Grimm)</p>	<p><i>Hypothèses émises par les stagiaires :</i></p> <p>Nature du document : Reportage (plusieurs personnes interviewées sur le thème des loisirs, des activités de week-end)</p> <p>Ils font du roller</p> <p>Une jeune fille qui parle du sport (le roller) ou d'une course de roller....</p> <p>-Le couple se promène</p> <p>-Les jeunes font des patins à roulettes</p> <p>-Le couple fait du vélo</p> <p>-Elle parle du théâtre (l'opéra : Ariane A NAXOS) et du cinéma (PATHE)</p> <p>-Il parle des restaurants, de la vie nocturne de cette ville</p> <p>-Elle parle d'une boîte de nuit « LE MARAIS »(le soir, une foule de jeunes..)</p>

2^{ème} étape: Analyse discursive selon l'objectif pragmatique: Parler de ses loisirs

a- Repérage

Visionnement de la partie dans laquelle Céline, Adeth, Faysaa et Charlotte parlent de leurs loisirs de **weekend**

Consigne : Relevez les paroles que ces jeunes utilisent pour parler de leurs loisirs

Qui parle à qui?	Qu'est-ce qu'ils disent pour parler de leurs loisirs ? (Le verbal)
Céline parle au journaliste (regard camera)	Elle explique à quels loisirs elle consacre ses vendredi et samedi soir « En général, je fais du badminton mais avec des copines nous avons décidé de faire du roller. je rencontre mes amis pour faire euh... du shopping à Lyon ou alors un musée euh... se rencontrer le soir ou manger au restaurant également. »
Adeth parle au journaliste (regard camera)	Elle parle de ses loisirs de week-end: « Des fois, j'aime bien me retrouver chez moi avec un bon livre...et voilà ! je sors avec mes amis et le samedi soir, enfin ca m'arrive d'aller au théâtre, le samedi soir des fois... cinéma »
Faysaa parle au journaliste (regard camera)	Il parle de ses occupations le vendredi et le samedi soir : « En fait, j'occupe mon vendredi soir et samedi soir tout simplement en venant grâce à l'aide du métro, sur le Vieux Lyon. Je sors, je fais un petit restaurant »
Charlotte parle au journaliste (regard camera)	Elle parle de ses activités pendant le week-end: « Moi, le vendredi soir, souvent, je rentre dans mon village natal en Ardèche et j'me retrouve avec tous mes amis de là-bas parce qu'on est assez éparpillés toute la semaine, donc on se retrouve dans un bar et puis euh...on discute de nos semaines... »

b- Conceptualisation :

Après avoir relevé dans le document les extraits qui illustrent l'objectif communicatif visé lors de l'étape de repérage. Ils procèdent ensuite à l'observation et au regroupement des formes redondantes, afin de (re)trouver une règle de fonctionnement de ces formes. (Un groupe travaille sur les indicateurs temporels, un autre sur le lexique des loisirs)

3^{ème} étape : L'appropriation

A- Comparez les loisirs de week-end des Français interrogés aux loisirs des Libanais ?

LIBAN			
QUI ?	OÙ ?	QUAND ?	QUOI ?

FRANCE			
QUI ?	OÙ ?	QUAND ?	QUOI ?

B- Production orale

Consigne : Les élèves de votre école devront construire un reportage filmé sur les activités des jeunes libanais et proposer leur production à une chaîne de télévision pour la jeunesse. Pour les élèves de la classe d'EB7, une des tâches proposées consiste à parler de leurs loisirs.

A vous la parole !

N.B : Le professeur joue le rôle d'un élève de la classe d'EB9 qui interviewera les élèves de la classe d'EB7

Annexe 11 : Bilan de formation

BILAN

« Et si on passait à l’oral en action ? »

- Qu’est ce qui est nouveau dans cette formation ?

- Qu’est ce qui a changé dans votre conception de l’enseignement de l’oral ?

- Qu’est ce qui va changer dans vos pratiques de classe ?

- Qu’est-ce qui vous a le plus intéressé ? pourquoi ?

○ Quels sont les points à améliorer dans cette formation ?

○ Quelles sont vos attentes pour la suite ?

EA

BILAN

« Et si on passait à l'oral en action ? »

- Qu'est ce qui est nouveau dans cette formation ?

Tout est nouveau au moment des activités qui ont aidés les élèves à produire
 il y a cette formation numérique avec M. Dib c'était bien maintenant
 j'ai pu télécharger des vidéos et les utiliser en classe

- Qu'est ce qui a changé dans votre conception de l'enseignement de l'oral?

vous apprez les étapes & l'exploitation sans et avec son après je prends
 la partie que je veux exploiter et je demande aux élèves de relever par
 exemple les propos comment il décrit sa ville et je travaille les indicateurs de lieu
 et après la règle dans la conceptualisation et en fin la production par exemple

- Qu'est ce qui va changer dans vos pratiques de classe? faire un reportage sur les villages libanais chaque semaine je vais chercher un document vidéo sur internet et je vais le télécharger sur mon téléphone et je communique la méthodologie

- Qu'est ce qui vous a le plus intéressé ? pourquoi ?

C'est une excellente formation

- Quels sont les points à améliorer dans cette formation ?

On n'a pas téléchargé toujours quand on veut regarder l'extrait.

- Quelles sont vos attentes pour la suite ?

On a besoin d'une formation sur l'évaluation de ^{la} production orale

BILAN

« Et si on passait à l'oral en action ? »

- Qu'est ce qui est nouveau dans cette formation ?

la plus important j'ai appris à télécharger des vidéos en ligne

- Qu'est ce qui a changé dans votre conception de l'enseignement de l'oral ?

je vais tout changer j'ai appris c'est quoi la compréhension orale et production orale j'ai appris les descripteurs selon les niveaux

- Qu'est ce qui va changer dans vos pratiques de classe ?

Pour moi l'oral était la poésie la lecture la lecture de l'image
j'ai vu que les documents de la vie réelle et qu'il faut aboutir à une tâche pour après se débrouiller de la même façon dans la vie il faut que les

○ Qu'est ce qui vous a le plus intéressé ? pourquoi ? élèves écouter du français et parler du français.
j'ai beaucoup apprécié, c'était parfait. cette formation répond à nos questions comment enseigner l'oral

- Quels sont les points à améliorer dans cette formation ?

la préparation des séquences est difficile

- Quelles sont vos attentes pour la suite ?

.....

.....

.....

.....

BILAN

« Et si on passait à l'oral en action ? »

- Qu'est ce qui est nouveau dans cette formation ?

Cette formation est toute nouvelle, enseigner l'oral c'était un bresaveur surtout la production orale mes collègues n'arrivent pas à parler ni à trouver une solution dans le catalogue chaque année il n'y a pas de formation sur ce sujet

- Qu'est ce qui a changé dans votre conception de l'enseignement de l'oral ?

Avant, on dit au texte, les élèves regardent par ici sur des questions de la production orale c'était la poésie et la lecture à haute voix

- Qu'est ce qui va changer dans vos pratiques de classe ?

Je commence par la visionne au son de son pour arriver à la production orale

- Qu'est ce qui vous a le plus intéressé ? pourquoi ?

Je commence par la visionne au son de son puis ils viennent quand je passe avec le son après il y a le rétrograde pour arriver à la production, j'ai beaucoup aimé c'était excellent

- Quels sont les points à améliorer dans cette formation ?

~~Est-ce qu'il y a trop de travail~~

- Quelles sont vos attentes pour la suite ?

Il me faut une formation sur l'évaluation de l'oral comment noter quand les élèves parlent. c'est un peu d'apporter des documents prêts à exploiter avec leurs fiches

BILAN

« Et si on passait à l'oral en action ? »

- Qu'est ce qui est nouveau dans cette formation ?

pour moi l'oral c'était de mémoriser de
pse mes expliquer des images mémoriser, pra
synonymes ou le champs lexical d'un thème

- Qu'est ce qui a changé dans votre conception de l'enseignement de l'oral?

Enseigner l'oral c'est différent maintenant
c'est l'approche actionnelle et le CECR on a une
tâche l'oral est pour une le grammaire la lecture
c'est une compétence à part

- Qu'est ce qui va changer dans vos pratiques de classe?

J'ai appris à choisir un vidéo qui intéresse
mes élèves ils seront motivés

- Qu'est ce qui vous a le plus intéressé ? pourquoi ?

c'est excellent. principalement l'exploration sans
le son après avec le son pour vérifier les
lyl lettres après on retire les paroles
en relation avec les objectifs d'analyse

- Quels sont les points à améliorer dans cette formation ?

un g des préparations des fiches pédagogiques
en plus

- Quelles sont vos attentes pour la suite ?

une formation comment donner une note
à l'oral.

BILAN

« Et si on passait à l'oral en action ? »

- Qu'est ce qui est nouveau dans cette formation ?

.....

- Qu'est ce qui a changé dans votre conception de l'enseignement de l'oral ?

j'ai compris qu'ils ont un niveau et il y a
 des descripteurs en relation avec ce niveau
 donc je vais revoir mes préparations

- Qu'est ce qui va changer dans vos pratiques de classe ?

il y'aura un vrai changement après la formation

- Qu'est ce qui vous a le plus intéressé ? pourquoi ?

C'est très bien vraiment c'est une formation
 complète
 c'est facile de trouver une vidéo sur youtube
 sur un thème en relation avec le dossier et l'intérêt
 des élèves

- Quels sont les points à améliorer dans cette formation ?

Je dois formuler les objectifs et choisir
 la vidéo et transcrire tout

- Quelles sont vos attentes pour la suite ?

Une formation pour faire beaucoup de fiche
 de préparation et ainsi en les garde d'une
 année à l'autre. Ça facilite le travail

ES

après la vidéo et le repérage en groupe
ils découvrent les règles nécessaires et après
je leur demande de produire selon
le même thème et ils ont une tâche
BILAN à faire

« Et si on passait à l'oral en action ? »

- Qu'est ce qui est nouveau dans cette formation ?

ça marche très bien c'est une révolution
dans l'enseignement
c'était juste sur la lecture et poésie

- Qu'est ce qui a changé dans votre conception de l'enseignement de l'oral ?

c'est une formation qui m'aide à faire
parler les élèves car dans le guide il n'y avait
pas comment faire des activités orales ni dans le
manuel il y a des supports pour la compréhension

- Qu'est ce qui va changer dans vos pratiques de classe ? de l'oral

moi j'ai changé je suis convaincue
qu'il faut faire l'oral
je vais travailler l'oral une séance de 1 à 2 de la

- Qu'est ce qui vous a le plus intéressé ? pourquoi ? compréhension orale et à la production

avec l'approche actionnelle il y a la tâche
on a un but social proche de la vie il y a le langage
familial et le langage standard il y a comme dans la vie
interagir avec les autres et à partir des documents audiovisuels et de

- Quels sont les points à améliorer dans cette formation ?

la préparation prend des temps il faut changer
la répartition annuelle qu'on fait au début
de l'année et prévoir des séances de l'oral
c'est un travail en plus

- Quelles sont vos attentes pour la suite ?

j'ai besoin d'un suivi des conceptions des
fiches des observateurs en classe

la méthodologie de l'écoute à la production donc l'élève
pour l'intérêt d'apprendre il faut leur donner les stratégies
pour comprendre et pour parler

BILAN

« Et si on passait à l'oral en action ? »

- o Qu'est ce qui est nouveau dans cette formation ?

c'est une formation qui est ~~très~~ ~~travaux~~ ~~mais~~ ~~manquait~~... je ne sais pas comment l'oral
travaillait différent je vais changer ma façon d'enseigner

- o Qu'est ce qui a changé dans votre conception de l'enseignement de l'oral ?

avant je faisais l'oral je leur demandais de raconter ce qu'ils ont fait le weekend ils
travaillaient pas et je ne comprenais pas pourquoi ils ne pouvaient pas

- o Qu'est ce qui va changer dans vos pratiques de classe ?

dans l'emploi de temps je suis consciente des séquences avec des objectifs pragmatiques et
linguistiques de la compréhension à la production

- o Qu'est ce qui vous a le plus intéressé ? pourquoi ?

cette formation est très bien j'ai aimé je peux choisir une séquence qui correspond au
niveau et au centre d'intérêt des élèves et les objectifs et la façon de donner

- o Quels sont les points à améliorer dans cette formation ?

il faut nous accompagner après la formation

- o Quelles sont vos attentes pour la suite ?

il faut nous accompagner après la formation c'est nouveau

Les élèves des écoles publiques libanaises rencontrent des problèmes récurrents et importants dans l'apprentissage de la langue française alors que celle-ci a un statut privilégié et historique au Liban. Beaucoup de difficultés sont observées au niveau de l'oral en dépit du volume horaire consacré à l'apprentissage de cette langue dans le cursus scolaire au Liban, et du contact avec cette langue dès la première année de scolarisation. En tant que formatrice d'enseignants au Centre de Recherche et de Développement pédagogiques CRDP au Liban et conseillère pédagogique à l'Institut Français du Liban, j'ai pu relever les éléments suivants :

- a. l'oral n'a pas toujours fait partie intégrante de l'enseignement des langues au Liban malgré la persévérance des programmes datés de 1997 sur la pratique de l'oral en classe de langue.
- b. les manuels proposent peu de supports et d'activités de compréhension et de production orales aux enseignants de français.

Sur ce, nous avons orienté notre réflexion sur la question suivante : compte tenu des contraintes et des spécificités contextuelles, quels seraient les fondements d'une didactique de l'oral, en vue d'optimiser les compétences des collégiens en production orale ?

Dans un premier temps, il était utile de dresser un panorama multi-dimensionnel de l'enseignement du français dans les établissements publics libanais. Nous nous sommes basée aussi bien sur les textes officiels que sur les curriculums et manuels,

Pour qualifier l'enseignement de français dans les collèges publics libanais, nous avons dû adopter une démarche mixte (quantitative et qualitative) et combiné plusieurs outils de recueil de données (questionnaires, entretiens, analyse de documents). Notre recherche-action s'est basée sur une enquête de terrain que nous avons effectuée sur un échantillon que nous avons prélevé apprenants et enseignants de français exerçant dans les collèges publics libanais – afin de pouvoir prouver nos hypothèses de départ.

Cette recherche-action devrait être en mesure d'apporter un appui certain aux équipes de concepteurs dans l'élaboration des séquences sur l'oral dans les nouveaux manuels.

Cette étude devrait également contribuer à long terme à l'intégration de l'oral dans les examens officiels du Brevet et du Bac libanais.

Mots clés

FLES- FLScol - Didactique Des Langues (DDL) - Production orale-Nouvelles approches pédagogiques – Formation des enseignants-Collèges publics libanais

Students in secondary schools encounter recurring and significant problems in learning the French language, which has always had a privileged and historical status in Lebanon. Despite the substantial number of hours devoted to teaching the French language in different schools in Lebanon, many difficulties were observed at the oral level. Nonetheless, the French language is introduced in the first years of schooling.

As a teacher-trainer at the Center for Educational Research and Development (CRDP) in Lebanon and an educational advisor at the French Institute in Lebanon, I was able to identify the following elements:

Oral language has not always been integral in language teaching in Lebanon despite the many programs advocating oral practice since 1997. Furthermore, textbooks offer few oral comprehensions, production materials, and activities for French teachers.

On this, taking into account the constraints and the contextual specificities, I reflect on the following question: What would be the foundations of oral practice didactics, in order to optimize the skills of college students in oral practice?

First, it was crucial to shed light on the multi-faceted views on teaching the French language in Lebanese public establishments. So, I based my study on official texts, curricula, and manuals.

To qualify the teaching of French in secondary schools, I adopted a mixed approach, both quantitative and qualitative. I also combined several data collection tools such as questionnaires, interviews, and document analysis.

To prove my initial hypotheses, I based my action research on a field survey carried out on a selected sample of students and teachers working in secondary schools.

As a member of the committee of the French department at the CRDP, responsible for reviewing the program and developing new textbooks, I believe this action research can support curricula designers and help develop oral language sequences in new textbooks.

Finally, this study aims to integrate oral language in the official examinations of the Brevet and the Lebanese Baccalaureate in the long term.

Key words

French as foreign and second language - French language of schooling – Applied linguistics - Oral production
- New pedagogical approaches - Teacher training- Secondary schools