

Oral et pratiques plurilingues au Liban – étude comparative

Paulette AYOUB¹

Université Libanaise/ paulettayoub@yahoo.com

Date de réception 04-01-2019 date d'acceptation 09-12-2019 date de
publication 28/12/2019

Résumé

Le Liban, petit pays à vocation plurilingue et multiconfessionnel, a connu une réforme pédagogique en 1998 qui a été appliquée dans les deux secteurs éducatifs, le privé et le public. Cette dernière s'est intéressée à l'enseignement/apprentissage des langues et notamment à la compétence orale, ce qui était une nouveauté dans les écoles libanaises. C'est pourquoi nous nous sommes demandé, en forme de bilan, 20 ans après cette réforme : quels sont les différents paramètres qui déterminent de nos jours l'enseignement/apprentissage de la langue française orale au Liban ? Comment se déroulent les pratiques plurilingues des apprenants durant les cours de français ? En effet, nos enregistrements dans les classes (transcrits et analysés) nous ont montré que, quelles que soient les convictions de départ des enseignants, on est obligé de faire, dans des pratiques et

¹ - Paulette AYOUB

interactions orales en français, une place importante aux langues maternelles des élèves. Dans la lignée de chercheurs tels que Py, Castellotti, Rispaïl ou Blanchet, nous analyserons donc, dans notre corpus (10 séances de français enregistrées dans 2 collèges de la région de Tripoli), comment se négocie le passage d'une langue à l'autre, quelles sont les diverses langues sollicitées, à l'initiative de qui et quel usage didactique en est fait par les enseignant-e-s. Nos observations de classes portant sur deux établissements différents, dans deux quartiers différents de notre région, nous ajouterons à notre étude une dimension comparative visant à démontrer que, selon les milieux socio-culturels, les rapports entre langues et les rapports aux pratiques plurilingues varient, autant chez les élèves que chez les enseignants, ce qui place notre propos dans une optique clairement sociodidactique. Notre corpus recueilli dans les classes sera enrichi d'entretiens menés avec des enseignants, des élèves et des directeurs d'écoles. Notre argumentation débouchera sur quelques propositions touchant à la formation des enseignants de langues.

Mots clés : plurilinguisme ; interactions verbales ; alternance codique ; sociodidactique ; didactique de l'oral

Oral and multilingual practices in Lebanon - comparative study

Abstract

Lebanon, a small country with a multilingual and multi-faith vocation, underwent an educational reform in 1998 which was applied in the two educational sectors, the private and the public. The latter was interested in teaching / learning languages and in particular in oral competence, which was new in Lebanese schools. This is why we asked ourselves, in the form of a balance sheet, 20 years after this reform: what are the different parameters that determine today the teaching / learning of the oral French language in Lebanon? How do learners' plurilingual practices take place during French lessons? Indeed, our recordings in the classes (transcribed and analyzed) have shown us that, whatever the teachers' initial convictions, we are obliged to make an important place in the mother tongues of students. In line with researchers such as Py, Castellotti, Rispaill or Blanchet, we will therefore analyze, in our corpus (10 French sessions recorded in 2 colleges in the Tripoli region), how is the transition from one language to other, what are the various languages requested, on whose initiative and what didactic use is made by teachers. Our observations of classes relating to two different establishments, in two different districts of our region, we will add to our study a comparative dimension aimed at demonstrating that, according to socio-cultural backgrounds, the

relationships between languages and relationships with plurilingual practices vary, as much for students as for teachers, which places our point in a clearly socio-educational perspective. Our corpus collected in the classes will be enriched by interviews conducted with teachers, students and school principals. Our argument will lead to some proposals relating to the training of language teachers.

Keywords : multilingualism; verbal interactions; codic alternation; sociodidactic; oral teaching

1. Contexte sociolinguistique du Liban

L'emplacement géographique du Liban sur la Méditerranée et au carrefour de trois continents lui a valu d'être un territoire envié par les conquérants et un refuge sécurisant pour les persécutés. Les empreintes culturelles, ethniques, confessionnelles et linguistiques léguées par ces peuples ont contribué à la réputation du Liban comme étant un pays de rencontres plurilingue et pluriculturelle. Actuellement, l'arabe standard est la langue officielle du pays, c'est la langue de l'administration, des situations formelles et de l'enseignement. Elle est surtout utilisée à l'écrit et n'est pratiquée oralement que lors des discours politiques, des journaux télévisés et des prêches religieux. Alors que l'arabe dialectal, langue première des Libanais, est pratiqué au quotidien sans avoir de statut officiellement établi.

Dès la première année de scolarisation, les établissements scolaires enseignent, outre l'arabe standard, une langue étrangère, soit le français soit l'anglais, et cette première langue étrangère est aussi le médium de l'enseignement de toutes les disciplines scientifiques. Tandis que l'arabe libanais, langue première des apprenants et de leurs enseignants, n'est pas officiellement admis dans notre système éducatif scolaire dont les spécificités sont hétéroclites.

2- Le système éducatif scolaire libanais et la réforme pédagogique de 1998

Le système scolaire libanais qui jouit de la liberté d'enseignement (l'article 10 de la constitution officielle libanaise) est composé de deux secteurs :le secteur privé et le secteur public. Dans lesquels le niveau et la qualité d'instruction ne sont pas identiques. Les écoles publiques sont gratuites, subventionnées par l'Etat et fréquentées généralement par les classes modestes. Quant aux écoles privées (payantes), elles sont les plus réputées et offrent une meilleure qualité d'enseignement. Chaque secteur a ses propres normes, ses règlements, ses manuels scolaires, sa politique de recrutement ainsi que son itinéraire de formation pour le corps professoral. Mentionnons aussi que la plupart des écoles publiques ne sont pas aptes à offrir à leurs apprenants un enseignement de qualité en langue étrangère. Tandis que celui-ci (l'enseignement des langues étrangères) est procuré par le corps professoral et la direction des écoles privées où, dans la plupart des cas, la langue étrangère est la langue de communication scolaire.

Néanmoins, les apprenants des deux secteurs doivent passer le même examen officiel libanais notamment à l'écrit. Par conséquent, les directions sont obligées de respecter le contenu du curricula, qui, après la réforme pédagogique de 1998, accorde une place importante et nouvelle à l'enseignement/apprentissage des langues à l'oral sans que cet

oral soit évalué aux examens officiels tout en étant le préalable aux autres compétences. De même, cette réforme exige l'emploi de l'arabe standard comme langue de communication entre les acteurs de la classe, durant les cours d'arabe (Ministère de l'Education Nationale Libanais, 1997 : 21 et 41), ce qui n'est pas exécuté que très rarement. Ainsi la situation linguistique où se trouvent les apprenants se caractérise d'une part par une conversation quotidienne en arabe dialectal, et d'autre part, par le recours à l'arabe standard lors des cours d'arabe. En outre, lors des cours de langue française, le passage à la langue arabe, opéré soit par l'apprenant soit par l'enseignant, est déprécié par les directions et même interprété comme une défaillance linguistique chez les deux actants de la classe.

2. Les deux terrains d'enquête et les techniques de recueil de données

Vu cette nouveauté didactique et la différence institutionnelle, nous avons entamé une étude sur l'oral français, son enseignement/apprentissage dans deux écoles, une privée et une autre publique tout en choisissant comme terrain d'enquête la classe d'EB7². C'est une classe charnière qui se situe au début du cycle complémentaire ou cycle III (primaire supérieur). Le pourcentage de décrochage scolaire y atteint le plus haut niveau avec 17.8 % selon les statistiques du CRDP en 2011, il en est de

² Classe d'EB7 : 7^{ème} année de l'éducation de base qui correspond à la classe de cinquième en France.

même pour le taux de redoublement qui arrive à 18.22% (Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur – centre de Recherche et de Développement Pédagogique, 2004). A propos du choix des deux écoles, celui-ci est basé sur des données diastratiques et diatopiques : nous avons choisi une école publique gratuite située dans un village et fréquentée par des villageois qui appartiennent à des milieux modestes tandis que l'école privée payante est située à proximité d'une ville, elle est fréquentée par des citadins et des villageois issus des couches sociales moyennes et aisées.

Ainsi, nous sommes face à des publics et des milieux sociaux différents, dont les pratiques langagières quotidiennes sont dissemblables, celles-ci sont en corrélation avec le niveau linguistique et social des parents. Les apprenants de l'école publique vivent un plurilinguisme scolaire et limité, tandis que les apprenants de l'école privée sont entourés d'un plurilinguisme scolaire, social et familial. Cette constatation a été mise en lumière à la suite des analyses ciblant notre corpus dont les outils d'enquête étaient variés : des fiches langagières remplies par les apprenants de la classe d'EB7 dans les deux écoles choisies, des entretiens semi-directifs effectués avec les directeurs, les enseignantes du français et les apprenants de la classe en question ainsi que des observations de classes durant l'année scolaire 2012-2013 pour toutes les séances consacrées à l'enseignement/apprentissage de l'oral français.

D'après notre étude, nous allons essayer de répondre aux interrogations suivantes :

Comment se négocie le passage d'une langue à l'autre durant les séances consacrées à l'enseignement/apprentissage de l'oral dans deux établissements scolaires situées dans deux quartiers différents de notre région et fréquentées par des apprenants issus de classes sociales dissemblables ? Quelles sont les diverses langues sollicitées en classe, à l'initiative de qui et quel usage didactique en est fait par les enseignant-e-s ?

3. Le métissage linguistique à l'oral

Deux séances sont sujettes à nos analyses pour cette présente communication, l'une animée à l'école publique et l'autre à l'école privée. Nous débutons par la présentation des deux séances aux niveaux de la thématique abordée, des supports utilisés, des compétences orales développées ainsi qu'au niveau du nombre des interactions renfermant un recours à la langue première :

Tableau 1 : Présentation des deux séances destinées à l'oral dans les deux écoles

Séances d'oral	L'école publique	L'école privée
Thème traité	L'environnement	La nature
Supports utilisés	Supports iconographiques et document sonore fabriqué, fiche	Document authentique : chanson « mon amie la rose »,

	d'évaluation	fiche d'évaluation
Compétences générales de compréhension et de réception	Déchiffrer le message des documents iconographiques Comprendre un support sonore	Comprendre un support sonore
Nombre d'interactions	479 interactions	501 interactions
Interactions bilingues/ monolingues en arabe	68 interactions	71 interactions

Les deux séances visent deux thèmes différents imposés par le curriculum de cette classe et exploitent des supports de qualités différentes. La compétence orale qui dénote le savoir sur la parole, le savoir-faire ainsi que le savoir être communicatif (Rispaïl, 1998) y est ciblée et notamment sa composante de compréhension/réception. De plus, les oscillations entre la première langue acquise et celle en voie d'acquisition sont nombreuses, nous notons la présence des interactions formulées notamment en arabe dialectal (monolingues) et celles bilingues où les langues, le français et l'arabe, s'enchevêtrent.

Nous débutons par le recours à l'arabe standard qui est recensé notamment à l'école publique. Les apprenants

prononcent « **البيئة** » (**l'environnement**)³ pour traduire ce terme suite à la demande de leur enseignante : «on appelle ça environnement + en arabe ça veut dire ↑ », puis PuM⁴ reprend cette prononciation accentuée du déterminant :

29 PuS1M⁵ : [...] + on appelle ça environnement + en arabe ça veut dire ↑⁶

30 PuS1A21⁷ : **البيئة l'environnement**

31 PuS1M : **البيئة l'environnement** n'est-ce pas

↑

Cet emploi dérive des instructions officielles qui exigent le recours à l'arabe standard à l'oral durant les séances consacrées à l'enseignement/apprentissage de cette langue. Pourtant l'arabe dialectal est utilisé officieusement dans les deux séances consacrées à l'oral français. Nous procédons par l'étude des

³ -Le caractère gras est employé pour transcrire les termes prononcés en arabe dialectal durant la séance ainsi que leur traduction en langue française.

⁴ -Code employé pour désigner l'enseignante (M) de langue française à l'école publique (Pu).

⁵ -Le numéro de l'interaction prononcée par l'enseignante (codée M) dans la première séance observée (codée S1) et transcrite à l'école publique (codée Pu).

⁶ -Conventions pour la transcription : + indique une pause, ++ pause plus longue, ↑intonation montante.

⁷ - Le numéro de l'interaction prononcée par l'apprenant (codée A21, le chiffre 21 revient à son numéro dans la liste des noms de la classe) dans la première séance observée (codée S1) et transcrite à l'école publique (codée Pu).

systèmes linguistiques en contact à la séance de l'école publique.

3.1. La séance de l'école publique

La figure suivante met en exergue le pourcentage du métissage linguistique dans les interactions des deux acteurs de l'espace-classe dans chacune des activités⁸, dont le contenu est explicité pour cibler la situation pédagogique où apparait le contact des langues:

Figure 1 : Le pourcentage de l'utilisation de l'arabe dans les interactions verbales des deux acteurs dans PuS1⁹ dans chaque activité

⁸-Contenu et/ou documents exploités durant les activités :

Activité 1 : le titre du dossier est l'environnement. Activité 2 : la phrase est « aidons la planète bleue à se mettre au vert »/ l'illustration présente la planète terre. Activité 3 : 4 illustrations montrent différentes sources de pollution. Activité 4 : la transcription du support sonore : « Les problèmes de pollution du littoral de Beyrouth doivent provenir en partie des égouts qui se déversent dans la mer au Nord à Dora et au Sud à Khaldé. Les plages de Khaldé sont les premières attaquées *Bruit des vagues*

- la mer était tellement sale l'autre année qu'on n'osait pas s'y baigner

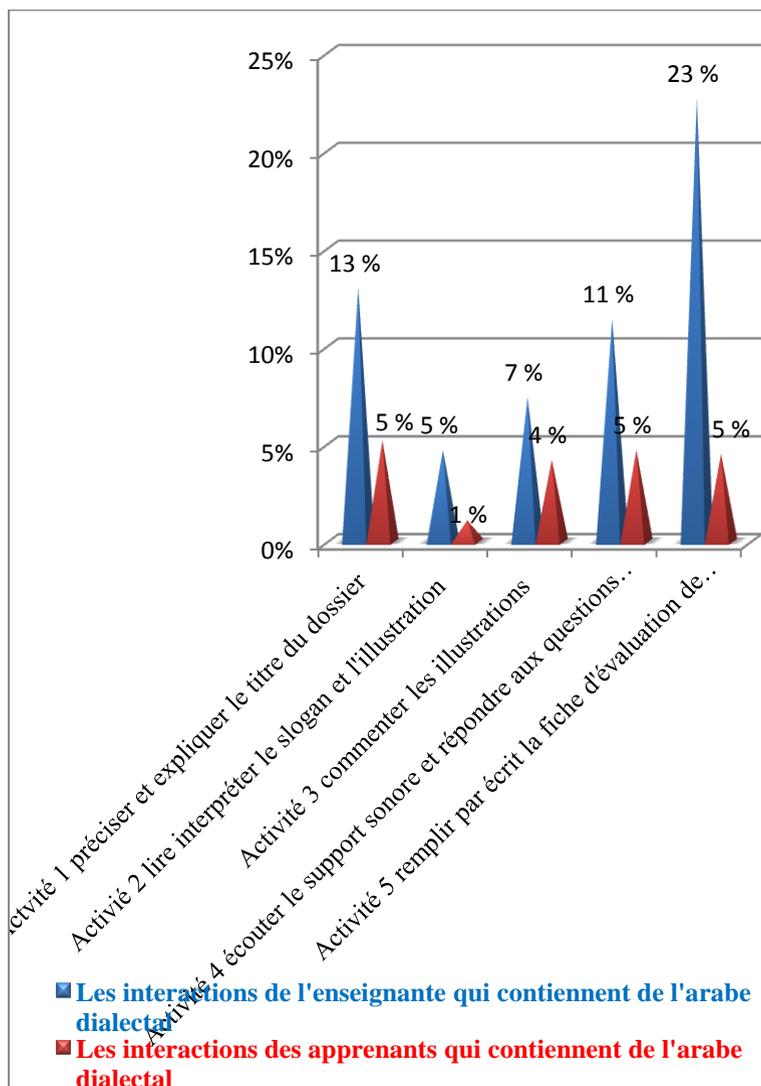
-Les égouts dans la mer vous imaginez les maladies et les poissons

- on les mange aussi les poissons

- on nous avait promis deux stations d'épuration une à côté de Khaldé et l'autre à Dora mais vous savez ça va trainer, hein ...

- alors en attendant ». Activité 5 : 4 exercices de la fiche d'évaluation (QCM, exercice lacunaire, questions fermées)

⁹- Les codes : « Pu » signifie : l'école publique, S1 la première séance (de dix séances) observée durant l'année scolaire.



Les apprenants alternent entre le français et l'arabe dans toutes les activités d'une manière stable avec 4 % ou 5% des interactions, le pourcentage le moins élevé est celui de l'activité 2 qui vise la lecture du slogan de la première page du dossier en

question. Quant à l'enseignante, elle utilise l'arabe dans ses interactions dans toutes les activités avec un pourcentage variable. Le pourcentage le plus élevé se trouve dans deux activités, la première et la dernière. A l'activité 1, l'enseignante essaye de sensibiliser les apprenants en introduisant le sujet traité et à l'activité 5 elle donne des directives en arabe dialectal concernant la fiche d'évaluation et la façon avec laquelle il faut répondre après avoir terminé l'explication.

Nous notons qu'au fur et à mesure que l'explication de l'enseignante passe du global à l'explication détaillée, les énoncés en arabe dialectal s'allongent, au lieu d'un terme nous remarquons des expressions ainsi que des phrases entières, comme le montre l'interaction suivante :

466 PuS1M : ايه منكتبها **oui on écrit**voila ما
 عملها كتير زغيرة M. L. **mais je te dis** عم قالك **il l'a**
fait très petite c'est pas mon initiale وحده غير بس
 ماشي **une autre fiche mais ça va**xxx

Pour quelles raisons les acteurs de l'espace-classe recourent à leur première langue de socialisation ?

3.1.1. Raisons du recours à la première langue de socialisation chez l'enseignante

Pour résoudre des difficultés lexicales et pour éclaircir de nouvelles notions relatives au thème abordé aux apprenants, l'enseignante recourt à la traduction et à l'explication en arabe dialectal en puisant dans son savoir linguistique en langue

source. Les termes qui ont été traduits sont multiples nous en citons quelques-uns : « *les eaux usées, la station d'épuration, le littoral, se déverser, le meilleur menu, le gouvernement libanais, région de l'aéroport, le nord, épurer, au bord des rivières...* »

De même, afin de récapituler les idées transmises par les apprenants, l'enseignante recourt à l'alternance codique:

254 PuS1M : voilà bruit de quoi ↑ **بيقول il dit**
 xxx¹⁰ **بيقول il dit** Sami voiture **هوي قال lui il dit**
 camion **هي قالت elle elle a dit** voilà des
 voitures **يعني c'est-à- [...]**

Ajoutons aussi, que les reproches et les critiques (le manque d'attention des apprenants) sont transmis par l'intermédiaire de la première langue :

262 PuS1M: les vagues de la mer **إذا alors**
 une deuxième fois **لهينة ما بتسمعو ما عم تسمعو**
مظبوط comme je vois vous n'entendez pas très
bien écoutez alors ↓++ encore une fois

De plus, en pensant à haute voix, elle s'adresse à elle-même en utilisant l'arabe dialectal souhaitant que le son du support sonore enregistré sur la cassette audio soit clair et audible :

213 PuS1M: alors ... **انشالله يكون الصوت si Dieu**
permet que la voix + ++ on va essayer

En outre, le changement de langue signale le passage d'une relation pédagogique à une relation personnelle (Moore, 1996 :

¹⁰Conventions pour la transcription : xxx indique des voix inaudibles

104) quand elle dévoile son point de vue vis à vis de deux sujets : un sujet politique assez délicat comme les responsabilités du gouvernement et un autre en relation avec la culture gastronomique et l'hospitalité libanaise:

460 PuS1M : ça va trainer يعني الدولة اللبنانية ما بتعمل شي **c'est-à-dire le gouvernement libanais ne fait rien** ça va trainer [...]

414 PuS1M : xxx meilleur menu يليلي لحنا **↑** منعزم أعظم إنسان عليها شو بتكون **auquel on invite la personne la plus importante quel menu ↑**

Enfin, elle insère des termes sans fonction syntaxique composés d'un seul mot, ils ponctuent le discours de l'enseignante et sont employés involontairement. Ces termes rompent l'emploi de la langue française et relient le contexte de la langue cible à celle de la langue source sans rien ajouter, nous les citons avec leur récurrence :

Tableau 2: Les occurrences des monoterme en arabe dialectal dans les interactions de PuM

	ي لا alle z-y/ vas -y	ي عند ي c 'es t à dir e	إ ذا do nc / alo rs	طيب d'acc ord	هأ / هلق mainte nant	ه يدا c'e st	ه ون ici	يا (partic ule pour apostro pher)
u S 1	2	2	8	3	1	1	1	1

Leur emploi vise une incitation au travail, une annonce d'une explication, une apostrophe ou une récapitulation et pourrait aider l'enseignante à réfléchir et à agencer ses idées afin de faire avancer l'explication. Donc, le recours à l'arabe libanais, langue première est en lien avec l'improvisation, avec l'explication des notions et avec la réflexion collective à voix haute ainsi qu'avec l'agencement des idées.

3.1.2. Raisons d'emploi des alternances codiques chez les apprenants

L'apprenant déploie plusieurs stratégies « *pour appréhender des faits de langue ou se construire des moyens de se les approprier* » (Simon, 1997 : 448). C'est pourquoi il recourt à la

langue source afin de maintenir le contact, parce que le maintien du contact est « *une condition nécessaire au bon fonctionnement de toute classe* » (Castellotti, 2000 : 120) et un facteur contribuant à la progression des apprentissages. Dans ce cas, l'alternance entre les langues intervient comme facteur de relais et de tremplin (Moore, 1996) :

294 PuS1M : vague de la mer ++ les vagues
de la mer ↑

296 PuS1A13 : موج **vague**

Cette alternance tremplin se traduit « *par une sollicitation de l'enseignant en langue cible suivie d'une réponse de l'apprenant en langue source* » (Simon, 1997 : 448) :

377 PuS1M : il a dit encore que la mer la mer
est toute sale on n'osait pas s'y baigner que ça
veut dire on n'osait pas s'y baigner que ça veut
dire

378 PuS1A14 : ما فيون يسبحو **ils ne peuvent
pas nager**

Mentionnons aussi que l'alternance constitue la voie vers l'appropriation, l'apprenant passe à sa langue pour vérifier et s'assurer du sens de l'énoncé en recourant à la traduction interlinguale :

53 PuS1M : xx très bien + c'est le danger +
c'est à dire ↑

54 PuS1A12 : خطر **danger**

Cette duplication lexicale est déclenchée chaque fois que l'enseignante leur demande le sens d'un mot, ils répondent en

arabe, ce qui prouve aussi à l’enseignante qu’ils ont compris, cela lui permet de continuer son explication favorisant le développement du processus cognitif.

Nous notons aussi la spontanéité de l’emploi de l’arabe dialectal en évoquant un évènement en relation avec la vie quotidienne de la classe comme le retour du courant électrique et en revendiquant une information concernant la fiche d’évaluation à remplir:

214 PuS1A5 : **اجت** elle est venue (*pour dire qu’on a de nouveau l’électricité*).

465 PuS1A17 : madame **بحطلك هون** ↑ je te mets **ici** ↑ (*il démontre la fiche*).

Donc, les apprenants alternent les langues pour traduire, revendiquer une explication, résoudre une difficulté d’accès au lexique, changer le sujet ou le commenter.

3.2. La séance de l’école privée

Nous abordons l’enchevêtrement des langues dans les discours des apprenants et de l’enseignante à l’école privée. La figure ci-dessous montre le pourcentage des interactions bilingues ou monolingues (en arabe dialectal) chez les deux acteurs de la classe dans chacune des activités¹¹ durant la séance animée à l’école privée PrS1¹²:

¹¹-Contenu et/ou document exploités durant les activités :

Activité 1 : titre de la chanson est « mon amie la rose » par Françoise Hardy (1965) (longueur de la chanson : 45 vers). Activité 2 : questions qui ciblent

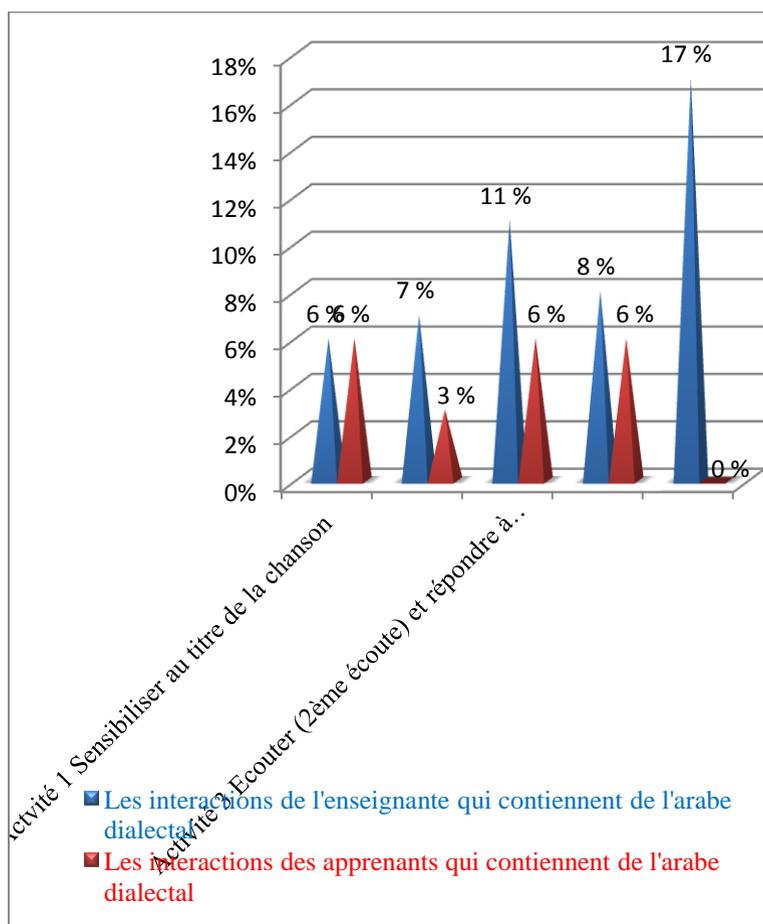
Figure 2 : Le pourcentage de l'utilisation de l'arabe dans les interactions verbales des deux acteurs dans PrS1 et le contenu de chaque activité¹³

la musique ainsi que les fleurs préférées chez les apprenants. Activité 3 : Question posée cible le champ lexical de la nature. Activité 4 : questions visent les qualificatifs attribués à la rose le matin et le soir ainsi que la leçon que les apprenants peuvent en dégager. Activité 5 : exercice lacunaire pour reconstituer la chanson.

¹²- Pr signifie l'école privée, S1 la première séance observée.

¹³-Contenu et/ou document exploités durant les activités :

Activité 1 : titre de la chanson est « mon amie la rose » (chanson de Françoise Hardy, paroles de la chanson sont disponibles sur ce lien <http://www.paroles.cc/chanson,mon-amie-la-rose,22813>). Activité 2 : questions qui ciblent la musique ainsi que les fleurs préférées chez les apprenants. Activité 3 : Question posée cible le champ lexical de la nature. Activité 4 : questions visent les qualificatifs attribués à la rose le matin et le soir ainsi que la leçon que les apprenants peuvent en dégager. Activité 5 : exercice lacunaire pour reconstituer la chanson.



Nous remarquons que le pourcentage le plus élevé du recours à l'arabe dialectal chez les apprenants se trouve dans les activités 3 et 4 dont les objectifs sont : écouter la chanson, répondre aux questions, mettre en commun les réponses *via* une correction orale collective. Quant à l'activité 5, les apprenants n'y utilisent aucun terme en arabe dialectal parce que l'activité en question cible l'objectif de remplir par écrit l'exercice à trous. Ils sont

donc en situation de lecteurs et non des actants dans une situation d'interaction. De surcroît, nous notons que l'enseignante de l'école privée insère des termes en arabe dans ses interventions et ne formule aucune interaction complète en arabe, et si nous remarquons une augmentation de l'utilisation de l'arabe dialectal chez l'enseignante lors de l'activité 5 cela provient de la récurrence du même terme incitatif « **يلا** allez-y » pour organiser la prise de la parole des apprenants et les inciter à la participation.

Pour quels motifs les contacts de langue ont été exécutés ?

3.2.1. Le recours à la première langue de la part de l'enseignante à l'école privée

Tout le long de la séance, l'enseignante insère dans ses propos des alternances unitaires. Elle insère de petites unités, composées d'un seul item, qui ponctuent son discours. La plupart des termes qu'elle intercale sont des *inserts*¹⁴, des *phatèmes* constitués d'unités sans fonction syntaxique appelés aussi tags, Bouchard les appelle des « *appuis du discours, marqueurs de structuration de la conversation* » (Bouchard,

¹⁴ -Selon la typologie des alternances proposée par Louise Dabène 1994: l'insert qui est un type d'alternance codique unitaire composé d'un seul item concerne les unités sans fonction syntaxique comme les tournures exclamatives, les insultes ou les termes modalisateurs qui ponctuent le discours oral, ce que Shana Poplack appelle les tags.

2004 : 93). Nous les récapitulons dans le tableau suivant avec leurs occurrences:

Tableau 3 : Les occurrences des monoterme en arabe dialectal dans les interactions de l’enseignante

	ي للا alle z-y/ vas -y	يعذ c'es t à dire	لا no n	طيب d'acc ord	هلا / هلق mainte nant	ش و qu oi
P rS 1	3 0	3	2	1	2	2

Elle les utilise pour gérer sa communication, pour relier ses idées, pour marquer une pause réflexive, pour inciter et encourager à la prise de parole. Nous en citons quelques exemples :

133 PrS1M : يلا **allez-y** on a fini↑

203 PrS1M : bon je veux vous donner à répéter + la chanson هلق **maintenant** je ++++ on va répéter une deuxième fois la chanson

4 PrS1M : d'accord طيب **bon** comme commencement ++ avant de commencer notre leçon

Ajoutons aussi que l'enseignante intègre à ses propos un connecteur causal en arabe « لأنو » **parce que** ainsi qu'un adverbe interrogatif « شو » **quoi** qui assurent l'enchaînement des idées et la cohérence de ses propos:

99 PrS1M : oui + vous avez raison لأنو **parce que** le CD on a besoin de + d'un nouveau + svp

↓

on a dit ça à M. Wadih¹⁵ mais il paraît qu'il a oublié

124 PrS1M : donc ok شو **quoi** on peut corriger ↑ le premier exercice ↑

Donc, dans ce cas, les alternances assurent la continuité du discours de l'enseignante. Ces dernières jouent le rôle d'un étalon, d'une spirale écholalique (Klett, 2011 :103) dans la mesure où les termes insérés se répètent et semblent être les traces d'un langage intérieur. Autres finalités sont recensées pour ce métissage linguistique : elle évalue, réprimande et donne l'autorisation de prendre la parole :

367 PrS1M : une minute A9 عن جد **sérieusement** ↑C'EST DOMMAGE + qu'il y a certains qui n'écoutent pas l'avis des autres +

¹⁵ -Le responsable du cycle.

comme Monsieur A16 qui ne fait que bavarder ↑
تفضلي **vas-y**.

Ainsi, l'enseignante recourt à l'arabe dialectal pour réprimander, pour donner l'autorisation de prendre la parole, pour évaluer, pour enchaîner ses idées et impliquer les apprenants. De la part des apprenants, ce recours à la première langue de socialisation prouve leur capacité de jongler avec les deux systèmes linguistiques communicatifs comme nous allons découvrir ci-dessous.

3.2.2. Raisons d'emploi des alternances chez les apprenants

En premier lieu, l'apprenant essaye d'exploiter ses ressources communicatives pour faire passer le message. Il répond à la question posée concernant son avis sur la chanson écoutée par une phrase en arabe dialectal :

52 PrS1Af : مدامبتعد **madame très belle**↓

En second lieu, les apprenants réclament des explications et des éclaircissements pour pouvoir mieux comprendre, ils lancent « *un appel à l'aide visant à résoudre un problème de compréhension et/ou d'acquisition* » (Castellotti, 2000 : 121), ils revendiquent des explications :

284 PrS1Af : شو يعني **cela signifie quoi** ↑

Ils signalent ouvertement leur manque lexical et cet appel rentre dans les stratégies d'apprentissage, dans le processus d'appropriation des éléments nouveaux. Nous les voyons

déployant des efforts pour expliquer à leur enseignante qu'ils ont compris la morale de la chanson tout en alternant les langues :

355 PrS1Am : بتشعر بالحياة في حياة بضل في
 elle sent la vie il y a la vie il y a le soleil
 tout le
 temps

351 PrS1Am : madame que le jour la fleur la
 rose elle sente que la vie +++ madame انو بتحس
 c'est-à-dire elle sent la vie
 jour

En dernier lieu, les apprenants oublient momentanément leur identité d'apprenants et revêtent une identité personnelle, ils s'expriment en arabe pour expliquer et commenter leur attitude devant le choix de la fleur préférée : la marguerite (parce leur enseignante de français s'appelle Marguerite) :

35 PrS1Am : (ما الي عين) je suis timide↓

38 PrS1A7: (عم بتبيض وج) elle blanchit la
 face↓

39 PrSA11 : (مدام انا كان بدي قول مارغريت):
 madame , moi j'avais l'intention de dire
 marguerite

Donc, les apprenants pour sortir de leur identité en tant qu'apprenant et s'exprimer en tant que personne, en tant que sujet, recourent à la langue première. Ce métissage linguistique constitue un appel à l'aide pour « résoudre un problème de compréhension et/ou d'acquisition d'une part, et d'autre part

des modes de gestion et de régulation de l'activité et des échanges » (Castellotti, 2000 : 120). Sans négliger également que la communication dont la poursuite est assurée *via* les alternances « *constitue un cadre nécessaire à l'appropriation* » (Porquier & Py, 2008 : 28) d'une langue. Nous pouvons dire, ainsi, que les alternances codiques acquièrent un rôle primordial dans l'apprentissage du français chez les apprenants de l'école privée.

3.3. Synthèse comparative concernant le plurilinguisme scolaire

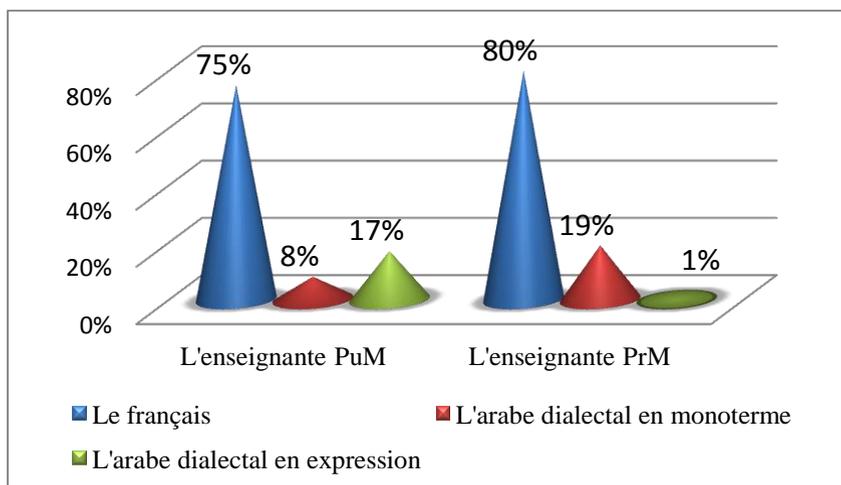
Avant d'aborder les motifs du recours à la langue première et le pourcentage de son emploi, nous évoquons les stratégies de passage. Le changement de code se réalise *via* deux modes de transmission : les transmissions incitatives et les transmissions réactives (Bourguignon, Py & Ragot, 1994). La première désigne la volonté de l'enseignante de prendre l'initiative en utilisant l'arabe dialectal, la deuxième indique la réponse de l'enseignante à une sollicitation de la part de l'apprenant. La réaction de l'enseignant peut être le refus de la rupture du contrat didactique ou du consentement de passer à l'arabe dialectal. L'enseignante du secteur public prend l'initiative d'expliquer par l'intermédiaire de ce moyen de communication qui est à la portée des élèves et elle adopte le mode de

transmission réactive de consentement quand les apprenants en affichent le besoin.

Quant aux stratégies de passage adoptées par l'enseignante de l'école privée, celle-ci ne passe pas à l'arabe pour expliquer ou pour traduire, même si les apprenants affichent leur besoin de compréhension. Quand les apprenants recourent à l'arabe dialectal, l'enseignante ne commente pas, ne critique pas non plus mais elle continue son discours et son explication en français.

Le recours à l'arabe dialectal lors des séances d'oral français revêt deux formes chez les enseignantes : termes unitaires (monotermes) et expressions ou phrases. La figure suivante met en relief leur pourcentage d'emploi:

Figure 3 : Pourcentage de l'emploi des langues chez les deux enseignantes dans les deux séances



Nous constatons que 25 % des interactions de l'enseignante publique renferment un recours à l'arabe dialectal, 17 % en contiennent des phrases et de longues expressions en arabe dialectal, et 8 % des interactions renferment des monoterme en arabe dialectal. Chez l'enseignante de l'école privée, le pourcentage de l'emploi de l'arabe dialectal sous forme de continuateurs ou monoterme est important, il atteint 19 %, le libanais sous forme d'expression occupe 1% de la totalité des interactions. Ainsi, le recours à la première langue était le socle de l'évolution de la trame didactique de la leçon d'oral animée à l'école publique.

Qu'a-t-il offert le plurilinguisme à l'oral ?

Les deux enseignantes se sont servies du plurilinguisme durant leurs cours. L'enseignante de l'école publique alterne les langues dans son discours pour :

- traduire
- faire plusieurs digressions
- donner des remarques
- expliquer des termes de la leçon
- faire des reproches
- expliquer comment répondre sur la fiche
- relier les phrases par des connecteurs
- inciter les apprenants au travail
- parler de la vie quotidienne libanaise.

Quant à l'enseignante de l'école privée, celle-ci recourt aux alternances pour :

- donner une remarque
- enchaîner les idées
- inciter les apprenants à participer, à répondre et à terminer les activités
- refuser la réponse des apprenants
- demander un éclaircissement.

D'après cette comparaison, le plurilinguisme employé par PrM n'a rien ajouté au répertoire langagier des apprenants durant le cours, les alternances codiques n'ont pas aidé les apprenants dans la compréhension de la leçon, elles ont plutôt aidé l'enseignante à « piloter » son discours (Cosnier, 1997, cité par Ferrão Tavares, 1999) ainsi qu'à guider sa stratégie discursive

(Rispaïl, 2011) afin d'éviter les coupures et d'établir des continuités. Alors que l'enseignante de l'école publique qui en use fréquemment, exécute « *un emploi sauvage* » (Simon, 1997 : 455) d'une façon non contrôlée, notamment quand elle aborde des sujets extracurriculaires (critiquer le gouvernement, exemple cité plus haut) au lieu d'épauler les apprenants dans la compréhension, perturbe leur concentration et les empêche de se concentrer sur la compréhension du support sonore.

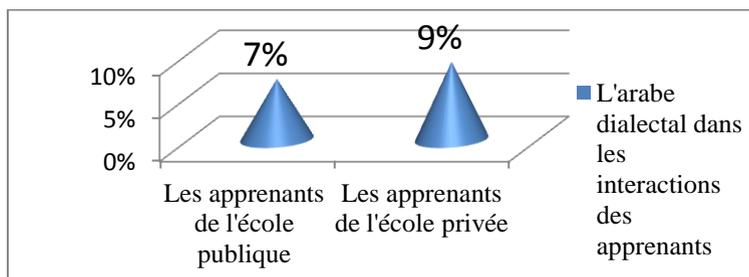
Par rapport aux apprenants, le plurilinguisme leur a offert également une certaine liberté de parole qui apparaît chez eux dans les situations suivantes :

- parler de leur vie
- exprimer leur point de vue personnel
- répondre spontanément
- demander des précisions
- expliciter leurs idées.

Ainsi, les alternances des apprenants semblent être non seulement des « bouées » pour la communication et pour le maintien du contact mais aussi une « affirmation de soi ». Pourtant, le recours au plurilinguisme est parfois imposé par l'enseignante de l'école publique qui leur demande de traduire. Les apprenants de ce secteur alternent timidement les langues *via* des termes et des fragments de phrases. Ils essaient de mieux comprendre en alternant les codes mais ils manquent d'autonomie linguistique. Quant aux apprenants de l'école

privée, ils jouissent d'une certaine liberté linguistique, ils alternent entre les langues, profitent de leur plurilinguisme pour construire leur savoir, maintenir la communication et même rompre avec l'ambiance formelle de la classe en recourant à des interventions personnelles. Ils prennent l'initiative de s'adresser à leur enseignante en arabe dialectal, leurs alternances sont fructueuses parce qu'elles favorisent la continuation de la communication verbale en français ainsi que la saisie du sens, nous présentons le pourcentage de ce recours qui atteint 7% chez les apprenants de l'école publique et 9 % chez ceux de l'école privée :

Figure 4 : Pourcentage de l'arabe dialectal dans les interactions des apprenants des deux écoles



Ainsi, le plurilinguisme contribue chez les apprenants à l'évincement de plusieurs difficultés tout en les aidant à avancer dans l'appropriation de la langue. Or, l'une des enseignantes, semble réticente à cause des directives et instruction administratives de ne pas recourir à l'arabe et commettre une « transgression » et l'autre recourt fréquemment aux alternances.

Toutes les deux semblent être loin du concept didactique relatif au plurilinguisme, c'est pourquoi nous pouvons conclure que les enseignantes ne sont pas formées pour appliquer un tel concept dans leur classe à bon escient. Enfin, tolérer le recours à la langue première semble un stratagème intelligent de la part des enseignantes contribuant ainsi à débloquent la parole chez les apprenants notamment ceux de l'école publique, puisque sans ce recours, le déroulement didactique de la séance ne pourrait avancer que lentement parce que les apprenants ont des lacunes linguistiques certaines.

4. Avancées didactiques

Profiter de la connaissance linguistique de la première langue pour acquérir une deuxième semble être une solution à laquelle recourent les actants de la classe. Cette solution consiste dans un enseignement/apprentissage plurilingue qui assure non des enseignements de langues indépendamment les unes des autres mais plutôt l'exploitation des acquis linguistiques et culturels dans une oscillation fructueuse à condition que ce recours à la première langue soit planifié et à visée didactique.

S'appuyer sur la langue maternelle exige de la part des enseignants :

- un savoir linguistique en langue arabe,

- une aptitude à élaborer des comparaisons entre les deux systèmes linguistiques au niveau de la syntaxe, la grammaire ainsi que le lexique,
- un passage du multilinguisme (2 langues qui se côtoient) au plurilinguisme (alternance harmonieuse cohérente),
- une possibilité de profiter des acquis langagiers en langue première pour édifier la nouvelle acquisition en langue française et améliorer par conséquent son enseignement/apprentissage.

Nous avons vu que l'utilisation spontanée du plurilinguisme peut aider les apprenants. Si les enseignantes sont formées pour l'usage planifié d'un tel concept, le profit sera maximal.

Conclusion

Afin de favoriser la pratique de l'oral dans les écoles libanaises, il est indispensable que les directions initient les enseignants des différentes disciplines à suivre des formations pour utiliser le français dans leurs cours, cela signifie former des professeurs pour le français oral. De plus, la formation au plurilinguisme, pour être efficace, devra viser large. Son public n'est pas seulement les professeurs de français mais ceux de toutes les autres langues qui pourraient collaborer pour une meilleure prise en compte du bagage langagier de l'apprenant et par suite dans l'élaboration d'activités transversales aidant l'apprenant à comprendre une même réalité dans plusieurs

langues faisant partie de son répertoire langagier. C'est là où la langue première ou la langue la mieux maîtrisée par l'apprenant l'aidera à dissiper les zones d'ombres des autres langues en cours d'acquisition. D'autre part, afin d'équilibrer les différences sociales, nous devons encourager l'enseignant à être attentif aux apprenants défavorisés. Il faut leur accorder un sur-enseignement, un enseignement exigeant, pour les tirer vers le haut en leur apportant des documents authentiques, en les mettant en contact avec le monde francophone réel. Cela contribue, à travers la langue, à les rendre acteurs de leur apprentissage en faisant eux-mêmes l'acte éducatif. Ainsi, l'enseignant ne remplit pas seulement la transmission des savoirs aux apprenants mais essaye d'être aussi un socio-didacticien en assurant le passage de la didactique à la pédagogie, pour préparer les apprenants à leur vie sociale.

Enfin, apprendre une langue étrangère nécessite de perfectionner l'enseignement/apprentissage de notre langue maternelle puisque rares sont ceux qui, après une douzaine d'années à l'école, sont capables de prendre la parole verbalement en arabe standard. Nous souhaitons une évaluation de l'oral aux examens officiels pour la langue arabe standard ainsi que pour le français afin de stimuler les apprenants à s'exprimer verbalement et parfaire leur répertoire langagier. De cette manière, nous consolidons les pratiques langagières dans notre langue maternelle tout en acquérant une ou plusieurs

langues étrangères, puisque face à notre parcellisation actuelle, vu les conflits et les guerres de toutes sortes, préserver notre langue, notre identité et notre spécificité, s'avère être la mission de chacun de nous dans notre monde arabe.

Bibliographie

BOUCHARD R., 2004, « L'oral: différents niveaux d'organisation et d'analyse » in S. Plane & C. GARCIA-DEBANC, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier, p. 81-116.

BOURGUIGNON C., PY B. & RAGOT A.-M., 1994, *Recherche sur l'école maternelle bilingue en vallée d'Aoste. Aspects psycholinguistiques*, Aoste : IRRSAE.

CASTELLOTTI V., 1997, « Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance » in V. CASTELLOTTI & D. MOORE (coord.), *Ela, Etudes de Linguistique Appliquée, Alternance des langues et apprentissages*, n° 108, Paris : Didier Erudition, p. 401-410.

CASTELLOTTI V., 2000, « Alternner les langues pour construire des savoirs bilingues » dans J. DUVERGER (coord.), *Le français dans le monde, Actualité de l'enseignement bilingue*, janvier 2000, Paris : Edicef, p. 118-124.

CAUSA M., 2002, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*, Allemagne : Peter Lang.

CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D. (dir), 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Editions du Seuil.

CICUREL F., 1996, « La dynamique discursive des interactions en classe de langue » dans S. MOIRAND (coord.), *Le français*

dans le monde, Le discours : enjeux et perspectives, juillet 1996, p. 66-77.

CICUREL F., 2011, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques* n° 149-150, juin 2011, p. 41 – 54.

CICUREL F., 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professoral et pratiques de classe*, Paris : Didier.

COSTE D., 1997, « Alternances didactiques » dans V. Castelloti & D. Moore (coord.), *Ela, Etudes de Linguistique Appliquée, Alternances des langues et apprentissage*, n° 108, Paris : Didier Erudition, p. 393-400.

FERRAO TAVARES C., 1999, « L'observation du non-verbal en classe de langue » in *Etudes de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues –cultures*, n° 114, p. 153-154, disponible sur :

>http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Nat_reps/reports/Lebanonfr.polf. >

KLETT E., 2011, « Les traces de la langue maternelle dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophones » dans Ph. BLANCHET & P. CHARDENET, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : Editions des Archives Contemporaines, p. 100-107.

LAUGA-HAMID M.-C., 1990, « L'implication du sujet dans son apprentissage » dans L. DABENE & al, *LAL, Variations et Rituels en classe de langue*, Paris : Hatier- Credif, p. 56-71.

MARQUILLO Larruy M., 2008, *L'interprétation de l'erreur*, France : CLE International.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR- CENTRE DE RECHERCHE ET DE DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE, 2004, *L'évaluation du système éducatif du Liban : le Rapport National*, la 47^{ème} session de la Cie- Genève, 8 – 11 Septembre 2004. Consulté le 1 Août 2014.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DES JEUNES ET DU SPORT, CRDP¹⁶, 1997, *Curriculum de langue et de littérature françaises, première langue étrangère*, Beyrouth : Sader.

MOORE D., 1996, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue à l'école », dans *Aile*, n°7, octobre, Université Paris VIII, p. 95-121.

MOORE D., 2006, *Plurilinguisme et école*, Paris : Didier.

PORQUIER R. & Py B., 2008, *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, France : Didier.

PY B., 1997, « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues » dans V. CASTELLOTTI & D. MOORE (coord.), *ELA, Alternances des langues et*

¹⁶- Centre de Recherche et de Développement Pédagogique.

apprentissages, 108, oct-déc 1997, Paris: Didier Erudition, p. 485-503.

RISPAIL M., 2008, « Evolution des conceptions de l'oral en FLS et FLE » *Le français dans le monde : quel oral enseigner, 50 ans après le français fondamental*, n° 43, janvier 2008, coord. C. Cortier & R. Bouchard, Paris : Clé International, p. 50-63.

RISPAIL M., 1998, *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle: le cas de l'oral*, Thèse de Doctorat dirigée par L., Dabene, Université de Grenoble III.

RISPAIL M., 2006, « Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une socio-didactique des langues et des contacts de langue », *AIRDF, Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, La lettre de la DFLM*, no 38, 2006-1, p. 5-13.

RISPAIL M., 2011, « Etudier un corpus d'interactions verbales : questionnement entre incertitudes et certitudes » in P. Blanchet & P. CHARDENET (dir), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, France : Editions des archives contemporaines, AUF, p. 168-179.

SIMON D.-L., 1997, « Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie » dans V. CASTELLOTTI & D. MOORE (coord.), *ELA, Etudes de Linguistique Appliquée, Alternance des langues et apprentissages*, n°108, Paris : Didier Erudition, p.445-456.