

Ancrage de la langue maternelle dans les cours de français au Liban : étude de cas de deux classes de collège

Paulette Ayoub

Université Libanaise et Université de Balamand (Liban)

Résumé : Cet article met en lumière l'enseignement-apprentissage de l'oral français en classe d'EB7 (5^e) dans deux écoles libanaises, l'une privée et l'autre publique. Bien que le recours à la première langue de socialisation ne soit pas apprécié par les directions, les deux séances choisies regorgent d'alternances codiques chez les acteurs en classe lors des cours de français, première langue étrangère. Après une mise en parallèle entre ces deux terrains d'enquête, le métissage linguistique chez les enseignantes ainsi que chez les apprenants sera analysé ainsi que les motifs de l'emploi de l'arabe dialectal dans leurs discours. Enfin, nous clôturons par quelques avancées didactiques basées sur le plurilinguisme comme concept didactique qui pourrait épauler l'enseignant dans la transmission du savoir et l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère ou d'une langue seconde dans l'enseignement des disciplines scientifiques au Liban.

Mots-clés : plurilinguisme ; système éducatif libanais ; enseignement du français langue seconde ; didactique de l'oral ; alternance codique

Abstract: This paper highlights the teaching-learning of spoken French in EB7 classes (5th grade) of two Lebanese schools, one private and the other public. Although the use of the first language of socialization is not appreciated by the principals, the two chosen sessions are rich in code-switching among the participants during the lessons of French, as a first foreign language. After comparing these two schools, we will analyze the code-switching that occurs among teachers and learners as well as the reasons for their usage of dialectal Arabic in their speech. Finally, we will conclude with some propositions based on plurilingualism as a didactic concept that could support teachers and learners using a foreign or a second language, engaged in scientific disciplines in Lebanon.

Keywords: plurilingualism; Lebanese educational system; teaching French as a second language; oral didactics; code-switching

Introduction

Au Liban, à côté de l'arabe standard, langue officielle du pays, chaque établissement scolaire a le choix entre le français ou l'anglais comme langue de scolarisation ou première langue étrangère, selon la terminologie du curriculum libanais. Cette langue enseignée dès la première année de la scolarisation sera aussi le médium de l'enseignement de toutes les disciplines scientifiques. L'arabe standard, quant à lui, est d'abord enseigné en tant que langue, puis il est utilisé dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique. La seule langue qui n'acquiert aucun aspect officiel dans ce système éducatif est l'arabe libanais, langue première des apprenants et de leurs enseignants, mais y est-elle absente pour autant ? Pas tout à fait. Cette étude s'intéresse aux modalités et aux fonctions de la présence non officielle de l'arabe libanais dans les classes consacrées à l'enseignement et à l'apprentissage du français, et ce, à travers des observations de classes opérées en classe d'EB7¹ au sein de deux écoles, dont l'une est publique et l'autre privée.

Cet article fera d'abord un survol du paysage linguistique libanais, autant dans la vie sociale que dans le système éducatif. Il décrira ensuite les deux terrains d'enquête et analysera les situations d'alternances codiques qui engagent l'usage de l'arabe libanais en classe de français de la part des deux enseignantes et de leurs apprenants pour enfin proposer quelques pistes de solutions préconisant un enseignement plurilingue et non multilingue, comme c'est le cas actuellement. En effet, notre question centrale est pourquoi cette langue première, dont l'utilisation n'est pas spécifiquement encouragée par la tendance méthodologique majoritaire, occupe une telle place.

1. Le plurilinguisme social

Le Liban se caractérise par sa position géographique : il est non seulement un carrefour entre trois continents, mais aussi un territoire maintes fois conquis. Situé sur la rive méditerranéenne orientale, ce pays a attiré les conquérants, mais aussi les réfugiés ; c'est ainsi qu'il constitue, jusqu'à nos jours, le refuge des peuples persécutés de plusieurs contrées. Toutes ces populations ont laissé non seulement leur empreinte architecturale

¹ L'âge des élèves en classe d'EB7 varie entre 12 et 13 ans, cette classe correspond à la classe de cinquième en France.

culturelle et religieuse, mais aussi un legs linguistique. En effet, plusieurs langues ont été pratiquées sur son territoire : le phénicien, l'accadien, l'araméen, le latin, le grec et l'italien, entre autres. Actuellement, hormis la langue arménienne pratiquée par 4 % des Libanais d'origine arménienne réfugiés au Liban durant la Première Guerre mondiale, les langues les plus usitées sur le territoire sont l'arabe libanais, l'arabe standard, le français et l'anglais.

1.1. L'arabe standard et l'arabe libanais

L'arabe véhiculé par la conquête arabe, au 7^e siècle de notre ère, est devenu la seule langue officielle depuis l'indépendance du Liban en 1943. C'est la langue de l'administration, de l'enseignement et des situations formelles. Elle est surtout utilisée à l'écrit et n'est pratiquée oralement que lors des discours politiques, des journaux télévisés et des prêches religieux musulmans et chrétiens². C'est ainsi que l'arabe standard appelé aussi « arabe littéraire [est] commun à tous les pays arabophones, mais [n'est] langue maternelle de personne³ ».

L'arabe libanais, quant à lui, est utilisé dans la communication quotidienne. Il est la première langue de la majorité des Libanais, mais n'a aucun statut officiel. L'arabe libanais est aussi utilisé en alternance avec le français et l'anglais laissant croire aux travailleurs étrangers qui ne connaissent pas ces langues que « merci », « madame », « okay » et plusieurs autres termes font partie de l'arabe libanais⁴.

1.2. Le français et l'anglais

L'émergence de la langue française au Liban remonte très loin dans l'histoire puisque plusieurs historiens affirment que, lors des croisades (1098-1291), il se trouvait « des interlocuteurs francophones parmi les habitants de cette partie du Levant⁵ ». Le français a connu une expansion remarquable, dont l'apogée a été le mandat français (1920-1943) période pendant laquelle cette langue avait, à côté de l'arabe,

² Carméline Assaf Khoury, « Didactique du français langue étrangère/seconde : pour un renouveau méthodologique de l'enseignement du français au Liban », Thèse de doctorat en sciences du langage, Nancy 2, 1998, p. 54.

³ Sélim Abou, « Les enjeux de la francophonie au Liban », dans Abou Sélim et Katia Haddad (dir.), *Une francophonie différentielle*, Paris, Éditions Harmattan, 1994, p. 421.

⁴ Fida Bizri, « Le Pidgin Madame, un nouveau pidgin arabe », *La linguistique*, vol. 41, fasc. 2, 2005, p. 53-66.

⁵ Said El-Wali, « Bilinguisme et sociolinguistique de l'inégalité : cas du Liban », *Phares Manarat*, n° 2, 1986, p. 70.

le statut d'une langue officielle. De nos jours, le français comme langue de communication familiale n'occupe, d'après les seules statistiques existantes, qu'un pourcentage de 10,9 %⁶. Au Liban, outre le français et l'arabe, s'ajoute l'usage pratique d'une langue de communication internationale qui est l'anglais⁷. L'avènement de la langue anglaise date de la deuxième moitié du 19^e siècle quand les Américains protestants ont fondé le Syrian Protestant College qui deviendra l'Université américaine de Beyrouth en 1920. Actuellement, l'anglais « commence à s'introduire dans le cercle familial⁸ ». Considéré comme la langue du commerce, comme un pont pour accéder au monde, comme une valeur indispensable pour une communication à vaste échelle, l'anglais connaît une expansion importante que ce soit au niveau des écoles ou des universités.

1.3. Les médias et les langues étrangères

Les Libanais, dans leur vie quotidienne, ne sont pas seulement en contact avec les affiches publicitaires, les enseignes des magasins rédigées en anglais et en français, mais ils peuvent aussi lire des journaux locaux dans ces deux langues (*L'Orient-Le Jour*, *The Daily Star*⁹) ainsi que des revues : *La revue du Liban*, *Chroniques*, *Femme Magazine*, *The Beirut Times Weekly*, *The Beirut News*, *Al-Hawadeth* (version anglaise), etc. Enfin, il est indispensable de mentionner qu'au niveau des chaînes télévisées, des études constatent que les chaînes libanaises diffusent globalement 52 % de leur programmation en arabe, 28 % en anglais et 20 % en français¹⁰.

⁶ Sélim Abou, Choghig Kasparian et Katia Haddad, *Anatomie de la francophonie libanaise*, Beyrouth, Presses de l'imprimerie SIEL, 1996.

⁷ Sélim Abou, *op. cit.*, p. 423.

⁸ Raghda Haidar, « Le Liban : contact des langues et rapport de force », *Atelier : contacts de langues*, 2000, p. 375-407, <https://bit.ly/3BRYSpA> (consulté le 16 mars 2022).

⁹ *L'Orient-Le Jour* est le quotidien francophone le plus important au Liban avec un tirage de 20 000 exemplaires. Le quotidien anglophone *The Daily Star* (10 000 exemplaires), avec la collaboration de *The International Herald Tribune*, distribue une édition dans 13 pays au Proche-Orient ; *The International Herald Tribune* est responsable d'une section internationale, alors que *The Daily Star* assure la couverture des événements locaux et régionaux.

¹⁰ Jacques Leclerc, « Liban (Jumhuriyah al Lubnaniy) », *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, 10 février 2020, <https://bit.ly/3HrESeB> (consulté le 16 mars 2022).

2. Le système éducatif scolaire libanais

Le système scolaire libanais est marqué par une liberté d'enseignement accordée aux communautés religieuses en vertu de l'article 10 de la constitution votée le 23 mai 1926, qui énonce que :

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

et que « l'État [...] garantit également aux populations, à quelque rite qu'elles appartiennent, le respect de leur statut personnel et de leurs intérêts religieux ». Cet article a assuré le développement et l'essor de l'action éducative des missions étrangères et des écoles missionnaires catholiques et protestantes au cours du 20^e siècle et a abouti à un système scolaire composé de deux secteurs : le privé et le public.

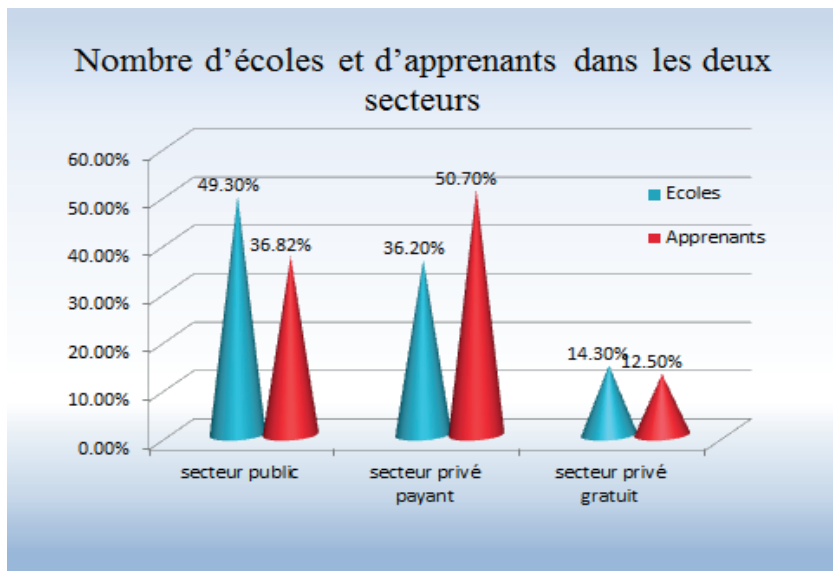
2.1. Les deux secteurs : le public et le privé

Il existe au Liban 2 719 écoles divisées en deux catégories, publiques et privées. Les écoles publiques sont gratuites, subventionnées par l'État, et dépendent directement du Ministère de l'Éducation nationale. Elles représentent 49,39 % des écoles au Liban. Elles sont « fréquentées surtout par les enfants des classes démunies, chrétiennes et musulmanes. Leur personnel [...] est peu qualifié et manque de formation pédagogique¹¹». Quant aux écoles privées, elles peuvent être gratuites ou payantes. Les écoles privées gratuites se trouvent en nombre très limité au Liban (14,3 % du secteur de l'éducation) et 12,5 % des élèves libanais y sont inscrits. Elles sont fondées par des associations religieuses qui les co-subventionnent avec l'État dans les régions défavorisées dépourvues d'écoles publiques. Enfin, les écoles privées payantes constituent 36,23 % des écoles et sont réparties en deux catégories : les écoles étrangères et les écoles nationales. Les premières sont fondées majoritairement par les missions étrangères françaises et jouent un rôle important dans la diffusion de la langue française. Les secondes, à majorité confessionnelle chrétienne et musulmane, sont dirigées par les différentes communautés religieuses du pays. Ainsi, le privé, secteur onéreux, est fréquenté par des élèves appartenant aux classes moyenne et aisée et « assure une éducation de qualité et contribue à préparer

¹¹ Carméline Assaf Khoury, *op. cit.*, p. 40.

une promotion sociale quasiment sûre¹² ». Nous répertorions dans la figure 1 le nombre d'écoles et d'apprenants dans les deux secteurs éducatifs.

Figure 1. Nombre d'écoles et d'apprenants dans les deux secteurs¹³



2.2. L'enseignement des langues dans le système scolaire libanais

L'un des points qu'ont en commun les secteurs privé et public est l'enseignement des langues.

Le « Plan de réforme de l'éducation » de 1994 incite vivement l'élève citoyen à acquérir la « maîtrise d'au moins une langue étrangère comme moyen efficace d'interaction avec les cultures internationales, en vue d'une fécondation réciproque¹⁴ ». En effet, toutes les écoles privées et publiques enseignent une première langue étrangère – d'après la terminologie du curriculum libanais – parallèlement à la langue arabe dès les classes maternelles. Quand l'élève intègre l'école, à l'âge de 3

¹² Claudia Chéhadé, « Le Liban, pivot de la francophonie au Moyen-Orient », Thèse de doctorat, Bordeaux 3, 2008, p. 330.

¹³ Wafa Berry Hajj, « L'enseignement du français au Liban hier et aujourd'hui », *La Dissertation*, 21 janvier 2013, <https://bit.ly/3tdxerg> (consulté le 16 mars 2022).

¹⁴ Ministère de l'éducation, Liban, *Plan for Educational Reform in Lebanon* [Plan de réforme de l'éducation au Liban], Beyrouth, Centre de recherche et de développement en éducation, ECRD, 1994, p. 12.

ou 4¹⁵ ans, il apprend l'alphabet latin en même temps que l'alphabet arabe. Quand cette première langue étrangère est le français, l'établissement scolaire est appelé francophone et enseignera l'anglais comme deuxième langue étrangère. Inversement, quand la première langue étrangère est l'anglais, l'établissement est appelé anglophone et enseignera le français comme deuxième langue étrangère. Cet enseignement précoce du français ou de l'anglais, premières langues étrangères, se décline ensuite dans les disciplines scientifiques dont aucune n'est dispensée en arabe, ce qui fait de l'anglais, dans les écoles anglophones, et du français, dans les écoles francophones, des langues de scolarisation. Soixante pour cent des apprenants du Liban suivent une formation francophone et 40 %, une formation anglophone¹⁶.

L'arabe standard, quant à lui, est utilisé pendant les heures consacrées à la langue arabe, mais aussi comme médium de l'enseignement de la géographie, de l'histoire et de l'éducation civique. Selon le nouvel organigramme de l'enseignement scolaire, des parts égales sont accordées, tout au long des douze années de scolarisation, à l'arabe et à la première langue étrangère. « Cet organigramme prévoit en plus, dès la septième année¹⁷ de scolarisation, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, à raison de deux heures hebdomadaires¹⁸ ». Cela est respecté dans les écoles publiques, tandis que les écoles privées commencent à enseigner une deuxième langue étrangère en classe d'EB2 (élèves âgés de 7 ans) à raison de deux ou trois périodes hebdomadaires. Il ressort de tout cela que le trilinguisme caractérise le système linguistique d'enseignement libanais, puisque l'enseignement des langues est bel et bien « cloisonné et parcellisé¹⁹ ».

¹⁵ Les écoles privées scolarisent les apprenants à partir de l'âge de 3 ans en première année du cycle préscolaire qui s'étend sur 3 ans, alors que les écoles publiques scolarisent les apprenants à partir de 4 ans, puisque leur cycle préscolaire s'étend sur deux ans.

¹⁶ Site officiel du Centre de recherche et développement pédagogiques (CRDP), 2015, <http://www.crdp.org/?la=fr> (consulté le 16 mars 2022).

¹⁷ La classe d'EB7.

¹⁸ Katia Haddad, « Le français au Liban : un facteur de développement ? », dans Sélim Abou et Katia Haddad (dir.), *La diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement*, Araya Liban, Imprimerie catholique, 1997, p. 387.

¹⁹ Louise Dabène, « Préface », dans Michel Candelier (dir.), *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck, 2003, p. 14.

3. L'enquête

Notre enquête a été effectuée durant l'année scolaire 2012-2013 au nord du Liban, dans deux établissements scolaires appartenant à deux secteurs différents, l'un public et l'autre privé payant.

Pour décrire les pratiques langagières scolaires, nous avons opté pour des observations de classe. Ces observations ont visé les cours de l'oral en classe d'EB7 dans une école publique et une autre privée, et ce, durant toute l'année scolaire. Nous avons de même effectué des entretiens semi-directifs avec les directeurs des deux écoles, les deux enseignantes de français ainsi qu'avec les apprenants pour comprendre leurs attitudes envers le plurilinguisme. La présente étude sera surtout basée sur les observations de classe, les données des entretiens relatives au plurilinguisme scolaire y seront également exploitées.

Notre analyse prend en compte deux séances d'oral qui sont représentatives de l'ancrage de la première langue dans les interactions des deux actants de la classe d'EB7 dans deux écoles dont le système éducatif n'est pas le même. Tout cela nous permettra de dégager les caractéristiques des pratiques langagières plurilingues à l'oral dans deux terrains d'enquête.

3.1. Particularités de la classe choisie pour l'enquête

La classe d'EB7 est la septième année d'éducation de base et les élèves de cette classe ont en moyenne 12 ans. C'est à ce moment que débute le cycle complémentaire appelé aussi au Liban cycle moyen ou primaire supérieur. Il s'agit donc d'une période charnière. Le pourcentage de décrochage scolaire atteint le plus haut taux à ce niveau avec 17,8 % selon les statistiques du CRDP en 2011 ; il en est de même pour le taux de redoublement qui y atteint 18,22 %²⁰.

Il importe de souligner que, en classe d'EB7, six périodes hebdomadaires sont dédiées au français, ce qui donne un total de 180 périodes²¹ par an, et 40 d'entre elles sont consacrées à la compréhension et l'expression orales, selon le curriculum libanais²².

²⁰ Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur – Centre de recherche et de développement pédagogiques, « L'évaluation du système éducatif du Liban : le Rapport National », la 47^e session de la Cie- Genève, 8-11 septembre 2004, août 2014, p. 75, <https://bit.ly/3td367x> (consulté le 16 mars 2022).

²¹ La durée de la période est de 50 à 55 minutes (la décision revient à la direction de l'école).

²² République Libanaise, Ministère de l'éducation nationale, des jeunes et du sport, CRDP *Curriculum de langue et de littérature françaises, première langue étrangère*, Beyrouth, Sader, 1997.

3.2. Les deux terrains d'enquête

Les langues qui sont enseignées dans les deux écoles sont l'arabe standard, en plus du français et de l'anglais successivement comme première et deuxième langues étrangères. Dans le choix des deux terrains d'enquête éloignés géographiquement l'un de l'autre, nous avons eu recours à la triangulation spatiale « afin de mettre en évidence les convergences et les divergences des résultats produits²³ ».

Le premier terrain d'enquête est une école missionnaire privée²⁴ dirigée par des religieux francophones de différentes nationalités. Elle se situe à 4 km de Zgharta, une petite ville au nord du Liban. Les apprenants qui y suivent leur apprentissage appartiennent à des familles aisées, car les frais de scolarité s'élèvent à 4.500.000 L.L. (2 780 € en 2013) par an. Le personnel qui y travaille et les apprenants (1 200 en tout) qui y étudient sont majoritairement chrétiens maronites²⁵. Le deuxième terrain d'enquête se situe dans un petit village d'un district²⁶ appelé El-Minié. Le village en question (1 700 habitants) se situe au versant d'une montagne à 15 km de la ville d'El-Minié (grande ville) ; ses habitants sont chrétiens, grecs-orthodoxes, alors que les habitants des villages voisins sont à majorité musulmane sunnite. C'est une école publique subventionnée par l'État libanais, qui compte 210 apprenants. La plupart d'entre eux appartiennent à des familles de condition modeste et sont de confession chrétienne et musulmane. Les frais d'inscription annuels dans cette école, comme dans toutes les autres écoles publiques du pays, s'élèvent à 110.000 L.L. (67 € en 2012).

Notre échantillon est constitué de 29 apprenants dans le secteur privé, ayant entre 12 et 13 ans, et de 21 apprenants dans le secteur public ayant entre 12 et 15 ans. Dans le secteur public, la classe est constituée de 11 garçons et de 10 filles, alors qu'elle comprend 18 garçons et 11 filles dans le secteur privé. Nous pouvons recenser onze apprenants

²³ Lorraine Savoie-Zajc, « Technique de la validation par triangulation », dans Alex Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Belgique, Armand-Colin, 2009, p. 285.

²⁴ Il s'agit du Collège De La Salle. Il fait partie des écoles lasalliennes qui existent dans 80 pays autour du monde. Saint-Jean Baptiste De La Salle est le fondateur de ces écoles qui font partie de la communauté religieuse aujourd'hui appelée Frères des Écoles Chrétiennes.

²⁵ La plus grande communauté catholique orientale au Liban.

²⁶ Le Liban est divisé en six gouvernorats divisés, à leur tour, en 26 districts. Nos deux terrains d'enquête se situent dans le même gouvernorat du Liban-nord.

musulmans dans la classe du public, ce qui signifie que 48,0 % des apprenants sont chrétiens, tandis que 100 % des apprenants sont chrétiens dans le privé.

3.3. Le choix des séances

Le choix de l'oral voudrait prouver que « l'oral n'est pas un parent pauvre de l'écrit ; en fait, il est même beaucoup plus riche et plus complexe²⁷ » ; il a de plus la qualité de mettre en jeu « la personnalité des locuteurs immédiatement et brutalement²⁸ », ce qui donnera plus de chance à cette étude de se baser sur des données authentiques et spontanées.

Parmi les 20 séances de l'oral observées et enregistrées dans les deux écoles, deux ont été choisies dans le cadre de cette analyse. Ces deux séances étaient les plus représentatives d'une activité orale puisque, dans les autres, le recours à l'écrit était fréquent soit par l'entremise d'un texte lu par les apprenants, soit par des fiches de questions à compléter. De plus, dans ces deux séances, la zone proximale de développement chez l'apprenant est respectée, celle-ci étant « la distance comprise entre ce que l'enfant peut faire seul, de manière autonome, et ce qu'il réussit à faire en collaboration avec un adulte²⁹ ». Enfin, dans ces séances, le taux d'interaction est relativement élevé, car la participation des apprenants est bien marquée, ce qui est susceptible de donner des informations précieuses sur les pratiques langagières en classe de français.

4. Le plurilinguisme en classe d'après les observations

Le plurilinguisme est « la présence effective ou potentielle de deux ou plusieurs codes du répertoire langagier dans les interactions individuelles et collectives³⁰ », alors que le répertoire verbal d'une

²⁷ Eddy Roulet, « La pédagogie de l'oral en question(s) », dans Martine Wirthner, Daniel Martin et Philippe Perrenoud (dir.), *Parole étouffée parole libérée*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1991, p. 46.

²⁸ Jean-Jacques Besson, *L'oral au collège*, CRDP de l'académie de Grenoble, France, Delagrave, 1999, p. 42.

²⁹ Marinette Matthey, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, 2^e édition, Bern, Peter Lang, 2003, p. 101.

³⁰ Marielle Rispail, « Contacts entre francique, français, allemand en Lorraine germanophone et au Luxembourg : situations / phénomènes / attitudes », dans Jacqueline Billiez (dir.) et Marielle Rispail (coll.), *Contacts de langues*, Paris, Harmattan, 2003, p. 89.

communauté est défini par Gumperz comme la globalité des ressources linguistiques (y compris les formes variables et invariables) disponibles aux membres de la communauté³¹. Pour un enfant scolarisé, le répertoire verbal signifie « l'ensemble des langues (y compris [les] variantes dialectales) dont [il] se sert dans la communauté pour toutes ses interactions verbales³² ». Ainsi les enquêtés dans les deux terrains sont plurilingues, puisque leur répertoire langagier est composé de l'arabe standard, de l'arabe libanais, du français et de l'anglais.

Le seul cas d'alternance codique programmée révélé au cours des entretiens avec le directeur et l'enseignante de l'école privée est celui de l'enseignement des notions relatives à la conjugaison et à la concordance des temps. La comparaison au niveau du système temporel entre la première langue de l'apprenant et le français est recommandée au sein de cet établissement. Tous les autres cas d'alternance codique observés que nous avons observés dans les deux écoles étaient tout à fait spontanés. Durant les cours de français, les apprenants et leur enseignante sont censés utiliser le français comme seul moyen de communication, d'expression et d'apprentissage. En effet, à l'école libanaise, il est toujours tabou d'utiliser des mots arabes dans une classe de français. Ce recours est mal vu par les inspecteurs pédagogiques ainsi que par les institutions scolaires qui exigent exclusivement des pratiques monolingues en classe et qui l'interprètent comme une défaillance linguistique non seulement de la part de l'apprenant, mais aussi de la part de l'enseignant. Pourtant, durant nos observations de classe, nous avons été témoin d'oscillations entre la première langue acquise et celle en voie d'acquisition.

4.1. Les fonctions des alternances codiques effectuées à l'école publique

L'analyse du métissage linguistique qui se traduit par le recours aux alternances codiques de la part des deux actants de la classe nous aidera à élucider le rôle du plurilinguisme dans l'acquisition d'une langue étrangère en classe.

³¹ John Gumperz, « The Communicative Competence of Bilinguals: Some Hypotheses and Suggestions for Research », *Language in Society*, vol. 1, n° 1, 1972, p. 143-154.

³² Aliou Jobe, « Le répertoire linguistique de l'enfant gambien », *LIDIL, Autour du multilinguisme*, n° 6, Presses Universitaires de Grenoble, 1992, p. 38.

La séance observée à l'école publique traite du thème de l'environnement. Il s'agit surtout d'écouter un support sonore et de répondre oralement aux questions de compréhension dans le but d'identifier les causes de la pollution et de trouver des solutions à ce problème. Cette séance est formée de 479 interactions. De ce nombre, 68 contiennent des alternances codiques : 19 sont produites par les apprenants et 49 par l'enseignante.

4.1.1. Le recours à l'arabe libanais dans les interactions de l'enseignante

En dehors d'une prescription méthodologique forte,

ce sont essentiellement les enseignants qui restent les maîtres du jeu : maîtres d'accepter ou non la présence de la langue première, maîtres de l'utiliser ou non eux-mêmes pour certains usages, maîtres de lui conférer un rôle plus ou moins important dans l'apprentissage et, ce faisant, de renforcer son éviction ou de la réhabiliter aux yeux des apprenants³³.

Dans le cas de l'enseignante de l'école publique, le recours à la langue première est assez fréquent et varié. Elle fait parfois appel à cette langue dans le but de résoudre des difficultés lexicales³⁴ et d'expliquer de nouvelles notions aux apprenants³⁵. Les termes traduits par cette enseignante sont ceux qui véhiculent les notions clés ou ceux qu'elle juge difficiles à comprendre de la part de ses apprenants : « les eaux usées, la station d'épuration, le littoral, se déverser, le meilleur menu, le gouvernement libanais, la région de l'aéroport, le nord ». Traduire, expliquer, reformuler et pallier une certaine insuffisance lexicale remplissent une fonction métalinguistique³⁶, mais ce n'est pas là leur seule fonction. Ces alternances remplissent également des fonctions polyphoniques³⁷, expressives, référentielles et phatiques³⁸.

En effet, l'enseignante essaie parfois de récapituler les idées contenues dans les réponses des apprenants ; elle recourt alors à l'arabe libanais,

³³ Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, France, CLE international, 2009, p. 49.

³⁴ François Grosjean, *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Harvard University Press, 1982.

³⁵ Claire Kramsch, *Interactions et discours en classe de langue*, Paris, Hatier-Didier, 1991.

³⁶ Bruno Maurer, « Apprendre en alternant les langues : stratégies énonciatives en classe bilingue », *Études de linguistique appliquée (ELA)*, n° 108, 1997, p. 475-484.

³⁷ Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997.

³⁸ Bruno Maurer, *op. cit.*

ce qui lui permet d'indexer la parole de l'autre, remplissant ainsi la fonction polyphonique :

254 PuM³⁹ : voilà bruit de quoi ↑ **بيقول il dit x بيقول il dit** A13 voiture
هو قال lui il dit camion **قالت هي elle a dit** voilà des voitures **يعني**
c'est-à-dire moyens de transport on ne sait pas **نحننا nous ici** on
 ne le voit pas on écoute n'est-ce pas on entend le bruit + et **قالت elle**
dit le bruit de la mer est-ce que la mer fait le bruit ↑ ou bien les ↑

Quant à la fonction expressive, elle apparaît à plusieurs reprises. D'abord, l'enseignante donne son point de vue en arabe libanais concernant le manque d'attention de ses apprenants :

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

Ensuite, l'enseignante utilise l'arabe libanais pour réfléchir à haute voix en souhaitant que le son du support sonore enregistré sur la cassette audio soit audible :

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

La même fonction expressive est remplie par ses propos quand elle emploie l'arabe libanais pour critiquer l'impression des papiers en reprochant au surveillant de ne pas avoir bien fait son travail. La relation pédagogique est alors suspendue pendant un tout petit moment laissant place à une relation plus personnelle⁴⁰ :

465 PuA : madame ↑ **بحطلك هون je te mets ici** ↑
 466 PuM : **اياه منكتهيا** **oui on écrit** voilà **ما عم كلك** **mais je te dis** M. L.
وحده غير بس **il l'a fait très petite** c'est pas mon initiale **عملها كثير زغيرة**
ماشيا une autre fiche **mais ça va** xxx +++++ +++++ +++++ +++++

Il ne faut pas négliger également le fait que l'enseignante du secteur public, en recourant à l'arabe libanais, dévoile son milieu social, culturel et même politique. C'est ainsi qu'elle critique le gouvernement qui, selon elle, n'assume pas ses responsabilités :

460 PuM : ça va trainer **شي** **يعني الدولة اللبنانية ما بتعمل** **c'est-à-dire le gouvernement**
libanais ne fait rien ça va trainer ça va apprendre beaucoup de temps à
 deux années trois années peut être + éternellement

³⁹ Voir le tableau récapitulatif relatif au protocole de la transcription à la fin de l'article.

⁴⁰ Danièle Moore, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue à l'école », *AILE*, n° 7, Université Paris VIII, 1996, p. 95-121.

De même, utilise-t-elle l'arabe libanais en évoquant l'hospitalité et la culture gastronomique libanaises. En effet, elle estime que les mets à base de poissons sont les plus chers au Liban, et les servir, c'est honorer ses invités :

414 PuM : xxx meilleur menu ↑ يلقى لحنا من عزم أعظم إنسان عليها شو بتكون le menu auquel on invite les personnes chères + c'est quel menu ↑

Enfin, la fonction phatique est remplie par des termes *insert*⁴¹, termes sans fonction syntaxique, mais qui aident l'enseignante à réfléchir et à agencer ses idées afin de faire avancer l'explication : يلا allez-y / vas-y, إذا alors, c'est-à-dire يعني et طيب d'accord.

Donc, pour l'enseignante du public, l'arabe libanais reste la langue de l'intimité puisqu'elle y recourt pour révéler ses points de vue personnels concernant la vie au Liban ou l'administration de son école, mais son souci premier, à travers cet usage, est de donner le plus de chances possibles à ses apprenants de comprendre le contenu du cours et de participer en classe.

4.1.2. Le recours à l'arabe libanais de la part des apprenants du public

L'apprenant déploie aussi plusieurs stratégies « pour appréhender des faits de langue ou se construire des moyens de se les approprier⁴² ». C'est pourquoi il rompt parfois le contrat didactique et produit plusieurs types d'alternance codique en recourant à la langue source dans le cadre des cours de français.

En premier lieu, les alternances codiques sont effectuées dans le but de maintenir le contact, « une condition nécessaire au bon fonctionnement de toute classe⁴³ ». Dans ce cas, l'alternance entre les langues intervient comme facteur de relais et de tremplin⁴⁴ :

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

54 PuA12 : خطر danger

⁴¹ L'insert désigne un terme alterné n'ayant aucune fonction syntaxique.

⁴² Diana-Lee Simon, « Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 108, 1997, p. 448.

⁴³ Véronique Castellotti, « Alternier les langues pour construire des savoirs bilingues », *Le français dans le monde, Actualité de l'enseignement bilingue*, Paris, Edicef, 2000, p. 120.

⁴⁴ Danièle Moore, *op. cit.*

Cette alternance tremplin se traduit « par une sollicitation de l'enseignant en langue cible suivie d'une réponse de l'apprenant en langue source⁴⁵ » :

377 PuM : 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 PuA14 : ما فيون يسبحو ils ne peuvent pas nager

En deuxième lieu, le passage à l'arabe libanais constitue majoritairement la voie vers l'appropriation ; l'apprenant use de sa langue première pour s'assurer du sens de l'énoncé en recourant spontanément ou suite à la demande de l'enseignante à la traduction interlinguale :

294 PuM : vague de la mer les vagues de la mer

295 PuAs : les vagues de la mer

296 PuA13 : موج vague

Cette duplication lexicale indique à l'enseignante que les apprenants ont compris, ce qui lui permet d'aller plus loin dans son explication et ce qui contribue à épauler l'apprenant dans la compréhension des notions et à construire son savoir au niveau thématique. C'est la raison pour laquelle la fonction que remplissent les alternances des apprenants est, dans ce cas, métalinguistique, mais ce n'est pas la seule. La fonction expressive dans la spontanéité du recours à l'arabe libanais de la part d'un apprenant signale, dans l'exemple suivant, le retour du courant électrique :

214 PuA5 : إجت l'électricité est revenue

Enfin, un autre apprenant recourt à l'arabe libanais pour s'informer de la façon avec laquelle il doit respecter la mise en page de la fiche à remplir. Cette interaction en relation avec le contenu du cours remplit la fonction référentielle :

465 PuA17 : madame ↑ بحطك هون je te mets ici ↑ [il montre la fiche].

Ainsi, les apprenants de l'école publique alternent entre les langues pour revendiquer une explication, résoudre une difficulté d'accès au lexique, donner à leur enseignante la preuve de leur compréhension ou commenter un événement en rapport avec la vie quotidienne.

⁴⁵ Diana-Lee Simon, *op. cit.*, p. 448.

4.2. Les fonctions des alternances effectuées dans la séance de l'école privée

La séance de l'école privée choisie vise la sensibilisation des apprenants au thème de l'environnement à travers l'écoute d'une chanson et la réponse aux questions de compréhension orale. Elle est constituée de 501 interactions, dont 71 contiennent des alternances codiques ; 26 d'entre elles sont formulées par les apprenants et 45 sont prononcées par l'enseignante.

4.2.1. Le recours à l'arabe libanais de la part de l'enseignante

Dans cette séance, l'enseignante recourt à son tour à l'arabe libanais, mais elle le fait différemment. Ainsi, insère-t-elle dans une seule interaction deux alternances incisives. Dans cette intervention, elle réprimande un apprenant distrait en disant « sérieusement », puis en donnant l'autorisation de prendre la parole à une apprenante :

367 PrM : une minute A9 **عن جد** sérieusement ↑ C'EST DOMMAGE+ qu'il y a certains qui n'écourent pas l'avis des autres + comme Monsieur A16 qui ne fait que bavarder ↑ **تفضلي** vas-y

Cette fonction expressive remplie par les alternances de l'enseignante apparaît aussi quand elle évalue la réponse de l'apprenant en arabe libanais :

402 PrM : elle est importante **كثير منيح** très bien quel est le degré de cette importance ↑ **يلا** vas-y elle est tellement importante

162 PrM : Ah **لا non** je vais te dire ↓montrer ↓dans la tombe↑ ++ on écoute↑

De plus, pour gérer sa communication, l'enseignante s'appuie sur plusieurs termes dans le but de relier ses idées, de marquer une pause réflexive, d'inciter à la prise de parole ou de réfléchir. Ces continueurs utilisés par PrM « **يلا** vas-y (30 occurrences), **يعني** c'est-à-dire (2 occurrences), **هلق** maintenant (2 occurrences) et **طيب** bon/d'accord (2 occurrences) » remplissent une fonction phatique, comme l'illustrent les exemples suivants :

139 PrM : **يلا** allez-y alors ↑qui va nous lire l'exercice↑

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

4 PrM : d'accord **طيب** bon comme commencement ++ avant de commencer notre leçon c'est une chanson ++

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

99 PrM : oui + vous avez raison **لأنّو** **parce que** le CD on a besoin de + d'un nouveau + svp ↓ on a dit ça à M. Wadih⁴⁶ mais il paraît qu'il a oublié

124 PrM : donc ok **شو** **alors** on peut corriger ↑ le premier exercice ↑

Ces alternances jouent « le rôle d'un étalon, d'une spirale écholalique⁴⁷ » dans la mesure où les termes insérés se répètent et semblent être les traces d'un langage intérieur. Le recours aux alternances ne souligne pas, dans le cas de l'enseignante du privé, le besoin d'un appui linguistique lors des explications, mais il constitue une stratégie discursive⁴⁸ qui permet à l'enseignante d'éviter les coupures et d'établir des continuités.

4.2.2. Le recours à l'arabe libanais de la part des apprenants du privé

Du côté des apprenants, le recours à la langue première peut être expliqué, selon Causa, « en termes d'acquisition/communication, d'interaction et enfin d'affirmation du sujet ⁴⁹ ». L'apprenant essaie d'exploiter les ressources communicatives dont il dispose et d'afficher sa volonté de faire passer le message. Pour répondre à la question posée par l'enseignante concernant son avis à propos de la chanson écoutée, il formule une courte phrase en arabe libanais :

52 PrA : **مدام بتعقد** **madame la chanson est très belle** ↓

Parfois, les apprenants écartent momentanément leur identité d'apprenants et retrouvent leur identité de sujet. Pour ce faire, ils s'expriment en arabe libanais afin d'expliquer le choix de leur fleur préférée : la marguerite (parce leur enseignante de français s'appelle Marguerite) :

⁴⁶ Le responsable du cycle.

⁴⁷ Estella Klett, « Les traces de la langue maternelle dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophones », dans Philippe Blanchet et Patrick Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011, p. 103.

⁴⁸ Marielle Rispail, « Étudier un corpus d'interactions verbales : questionnement entre incertitudes et certitudes », dans Philippe Blanchet et Patrick Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, France, Éditions des archives contemporaines, AUF, 2011, p. 168-179.

⁴⁹ Maria Causa, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*, Bern, Peter Lang, 2002, p. 46.

35 PrA : ما الي عين je suis timide↓

39 PrA11 : مدام انا كان بدي قول مارغريت madame, moi j'avais l'intention de dire marguerite

Ce recours « à la langue maternelle est la marque d'une implication très forte de l'apprenant dans son discours⁵⁰ », d'où la fonction expressive de ces interactions.

De même, les apprenants du privé réclament des explications et des éclaircissements, lançant ainsi « un appel à l'aide visant à résoudre un problème de compréhension et/ou d'acquisition⁵¹ » :

284 PrA5 : شو يعني cela signifie quoi ↑

298 PrA9 : ماني فاهم je ne comprends pas ↑

Ils signalent ouvertement leur déficience lexicale et cet appel est une stratégie d'apprentissage, dans le cadre du processus d'appropriation de nouvelles connaissances. Nous voyons ainsi les apprenants déployer des efforts pour expliquer à leur enseignante qu'ils ont compris la morale de la chanson, et ce, en alternant les langues :

355 PrA11 : بتشعر بالحياة في حياة بضل في شمس elle sent la vie il y a la vie il y a le soleil tout le temps

455 PrA13 : يستفيد من حياتو يستفيد من الحياة il profite de sa vie il profite de la vie

Leurs alternances remplissent d'autres fonctions, telles que les fonctions métalinguistique par l'entremise de la traduction,

216 PrAs : د' eau ندى rosée

412 PrA22 : يتحزن elle est triste

alors que la fonction phatique des alternances est remplie par l'insert « **أنو parce que** » :

435 PrA11: **أنو parce que** le chanteur a aimé le jour + car la nature reste belle et ↑

sans oublier les fonctions conative et référentielle⁵² qui sont apparues au moment où les apprenants ont abordé la gestion de leur temps de travail et le degré de difficulté de la chanson écoutée :

⁵⁰ Diana-Lee Simon, *op. cit.*, p. 452.

⁵¹ Véronique Castellotti, « Alternier les langues... », *op. cit.*, p. 121.

⁵² Bruno Maurer, *op. cit.*

258 PrA19 : نحنا خلصنا nous avons fini

98 PrA3 : هي الغنية أنو عادي في كلمات ما بتقدر تفهمها c'est la chanson↑
c'est normal qu'on n'arrive pas à comprendre quelques mots ↓

Maintenir le contact, lancer un appel à l'aide pour comprendre les nouvelles notions ou donner à l'enseignante la preuve de leur assimilation sont les raisons qui poussent les apprenants du privé à utiliser l'arabe libanais. De plus, pour sortir de leur identité en tant qu'apprenant et s'exprimer en tant que personne, les apprenants recourent à la langue première.

4.3. Synthèse comparative du métissage linguistique en classe

Selon les directives curriculaires, et comme nous l'avons signalé, recourir à la langue maternelle est déconseillé durant les cours réservés à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue française. Pourtant, les observations de classe ont offert des situations authentiques d'alternances spontanées entre les langues.

Les deux enseignantes recourent aux alternances, de façons différentes. D'une part, l'enseignante de l'école privée ne recourt à l'arabe libanais qu'à travers des termes unitaires qui sont, pour la plupart, des connecteurs, des adverbes et des termes incitatifs. Ces termes en arabe libanais favorisent l'enchaînement des idées de l'enseignante du privé et constituent son système de pilotage conversationnel⁵³. D'autre part, elle tolère l'usage de la langue première de la part des apprenants, mais ne leur répond qu'en français. Cette réticence de sa part dénote l'absence de sa formation au plurilinguisme comme stratégie d'enseignement, elle essaie donc de ne pas transgresser la norme de l'utilisation du français durant ses cours.

De son côté, l'enseignante de l'école publique qui, à son tour, tolère le recours aux alternances de la part des apprenants, profite de son parler bilingue et jongle entre le français et l'arabe libanais pour traduire, expliquer, gérer sa classe, reformuler, faire des commentaires et aborder des sujets de la vie quotidienne des Libanais. Cet « emploi sauvage⁵⁴ » des alternances au lieu d'être un moyen pédagogique « dans la construction du savoir [devient] un retour à la traduction systématique⁵⁵ ».

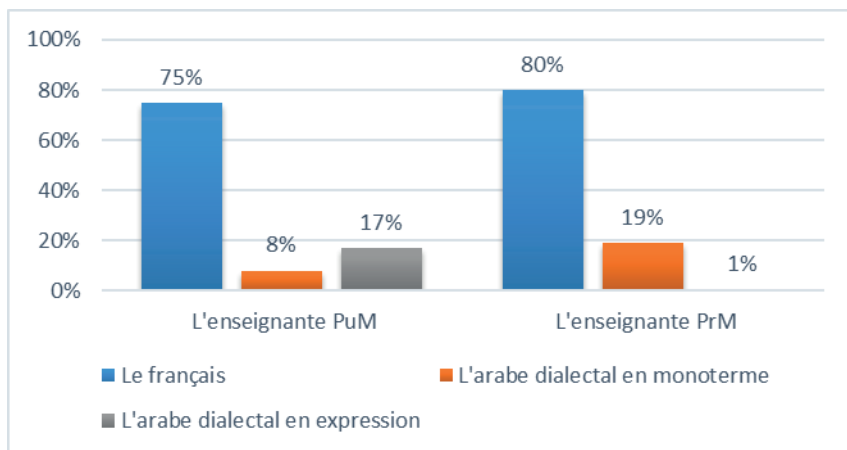
⁵³ Clara Ferrao Tavares, « L'observation du non-verbal en classe de langue », *Études de linguistique appliquée*, n° 114, 1999, p. 153-154.

⁵⁴ Diana-Lee Simon, *op. cit.*, p. 455.

⁵⁵ Louise Dabène, « Quelques remarques à propos du colloque sur le thème de l'alternance »,

La figure 2 montre le pourcentage de l'emploi de l'arabe libanais chez les deux enseignantes.

Figure 2. Pourcentage de l'emploi des langues chez les deux enseignantes durant la séance



Cependant, en ce qui concerne les apprenants, ceux de l'école publique alternent timidement entre les langues par des termes et des fragments de phrases. Ils essayent de mieux comprendre en alternant les codes, mais ils manquent d'autonomie linguistique. Quant aux apprenants de l'école privée, qui jouissent d'une certaine sécurité linguistique, ils alternent entre les langues, profitent de leur plurilinguisme pour construire leur savoir, pour maintenir la communication et même pour 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 libanais. Leurs alternances sont fructueuses parce qu'elles favorisent la continuation de la communication verbale en français ainsi que la saisie du sens. D'ailleurs, les apprenants du public comme du privé ont mentionné, lors des entretiens (ce que les observations de classe ont montré), que les alternances les aidaient à mieux comprendre et leur donnaient l'occasion de s'exprimer.

Pour ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, il est clair qu'on ne peut ignorer la langue première des apprenants, qui figure au centre de leurs représentations et, à ce titre, constitue toujours un

point d'ancrage ; elle peut aussi représenter, à condition de l'accepter comme point de départ ou de référence, un auxiliaire de premier plan dans l'accès à d'autres langues, plus ou moins étrangères⁵⁶.

Puisque, dans notre cas, l'enseignante du privé est réticente quant à l'usage de la langue première à cause des directives de sa direction, et que l'enseignante du public recourt fréquemment aux alternances, mais d'une façon non programmée, toutes les deux ont besoin d'être formées au concept didactique relatif au plurilinguisme. Cependant, tolérer le recours à la langue première semble un stratagème intelligent de leur part contribuant ainsi à débloquent la parole de l'apprenant et à lui permettre l'accès au savoir.

5. Propositions didactiques basées sur le plurilinguisme

Conscientes que « les diverses langues ou pratiques langagières auxquelles est confronté un individu sont pour lui un apport et non une charge⁵⁷ », nous pouvons souhaiter une prise en compte, de la part du système scolaire, du vécu personnel de l'apprenant, y compris les langues qu'il connaît. Ceci permettrait de lutter contre l'exclusion scolaire de certains apprenants à travers le rejet de leurs connaissances extracurriculaires et de leurs identités en tant qu'individus.

5.1. Du côté des apprenants

L'idée est à double volet : d'une part, il s'agit de tenir compte des différentes langues des apprenants, notamment de leur première langue, et, d'autre part, de sensibiliser les apprenants à ces différences afin de développer leur sensibilité métalinguistique et plurilingue⁵⁸. Nous souhaitons ainsi passer du multilinguisme (« présence de plusieurs langues dans le même territoire⁵⁹ ») au plurilinguisme (« la capacité d'un individu ou d'une communauté à utiliser plus de deux langues différentes selon le type de communication⁶⁰ »). Cela pourrait être assuré

⁵⁶ Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, *op. cit.*

⁵⁷ Anne-Marie Dinvaux et Marielle Rispail, « Préface », *Synergies Pays Riverains du Mékong*, n° 4, 2012, p. 6.

⁵⁸ Louise Dabène, « Préface », *op. cit.*, 2003.

⁵⁹ Joaquim Dolz, « La diversité des pratiques langagières et leur prise en considération en didactique des langues », dans Marielle Rispail (dir.), Céline Jeannot, Sandra Tomc et Marine Totozani (éd.), *Esquisses pour une étude plurilingue, Réflexions didactiques*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 8.

⁶⁰ *Ibid.*

par la réflexion métalinguistique : comparaison, transfert, réflexion sur la traduction, activités transversales entre les cours de langues, mais aussi à travers le travail culturel et interculturel.

5.2. Du côté de l'enseignant

Le plurilinguisme n'est pas seulement une compétence, mais une posture, une attitude. Le professeur devrait se munir d'une posture d'accueil et d'ouverture, d'une posture plurilingue. C'est pourquoi il doit envisager des supports plurilingues, comme le rap où on assiste à un mélange de langues (Zebda⁶¹, entre autres). Cela aiguiserait l'intérêt des apprenants qui, dans les entretiens, ont tous opté pour la chanson comme support favori durant les séances de l'oral. Enfin, accueillir le plurilinguisme en classe signifie déboucher sur des questions culturelles et interculturelles, apprentissages qui engagent les apprenants en tant qu'individus et qui, par la suite, sont susceptibles d'aboutir à leur implication dans la construction de leur savoir. Cette solution est envisageable dans le cadre d'un enseignement/apprentissage plurilingue qui assure non des enseignements de langues indépendamment les uns 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.

Nous avons constaté que l'utilisation spontanée du plurilinguisme a contribué à la prise de parole chez les apprenants et les a aidés dans l'accès à la connaissance. Si les enseignantes reçoivent la formation nécessaire pour l'usage planifié d'un tel concept, il est certain que le profit ne sera qu'augmenté⁶².

Conclusion

Ainsi, l'usage de l'arabe libanais, qui est généralement déconseillé dans l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères, apparaît à plusieurs reprises chez les actants des deux classes choisies pour l'enquête. Cet ancrage linguistique n'est pas le même dans les deux secteurs : les propos de l'enseignante du secteur public jalonnent d'alternances codiques, alors que ceux de l'enseignante du privé n'en renferment que

⁶¹ Zebda est un groupe français de musique d'influences diverses, originaire de Toulouse.

⁶² Paulette Ayoub, « L'enseignement/apprentissage de l'oral au Liban : obstacles et stratégies, le cas d'une séance observée dans une école publique », *Revue algérienne des sciences du langage*, 2018, p. 22-44.

quelques-unes. Les pratiques plurilingues répertoriées dans ces deux terrains ne sont pas nécessairement les mêmes que celles des autres écoles libanaises puisque notre enquête s'est limitée aux deux établissements scolaires. En ce qui concerne l'attitude des enseignantes face au recours à l'arabe libanais durant le cours de classe : les deux ont toléré son usage par les apprenants dans le but de leur permettre d'accéder à de nouveaux savoirs. Cette voie d'accès naturelle aux langues enseignées qu'est le passage par la première langue, la langue la mieux connue de la part de l'apprenant, refusée par l'institution scolaire, est imposée dans certaines situations d'apprentissage. Mais, malheureusement, ce métissage linguistique pourrait être interprété comme le fruit de l'incompétence linguistique de l'un ou de tous les actants de la classe⁶³.

Même si les résultats recueillis couvrent notamment les deux écoles de l'enquête, nous pouvons affirmer que beaucoup d'efforts restent à fournir au niveau du travail sur le concept du plurilinguisme ainsi que sur les représentations de l'arabe libanais et de son usage au service de l'enseignement des autres langues au Liban. Ce travail qui devrait être fait au début avec les enseignants et ensuite avec les apprenants aboutira à l'officialisation de cet usage dans le cadre d'une politique plurilingue qu'occulte l'enseignement cloisonné des différentes langues actuellement adopté par le système scolaire libanais.

Références

- Abou, Sélim, « Les enjeux de la francophonie au Liban », dans Abou Sélim et Katia Haddad (dir.), *Une francophonie différentielle*, Paris, Éditions Harmattan, 1994, p. 411-424.
- Abou, Sélim, Choghig Kasparian et Katia Haddad, *Anatomie de la francophonie libanaise*, Beyrouth, Presses de l'imprimerie SIEL, 1996.
- Assaf Khoury, Carméline, « Didactique du français langue étrangère/seconde : pour un renouveau méthodologique de l'enseignement du français au Liban », Thèse de doctorat en sciences du langage, Nancy 2, 1998.
- Ayoub, Paulette, « L'enseignement/apprentissage de l'oral au Liban : obstacles et stratégies, le cas d'une séance observée dans une école publique », *Revue algérienne des sciences du langage*, 2018, p. 22-44.
- Berry Hajj, Wafā, « L'enseignement du français au Liban hier et aujourd'hui », *La Dissertation*, 21 janvier 2013, <https://bit.ly/3tdxcrq>.
- Besson, Jean-Jacques, *L'oral au collège*, CRDP de l'académie de Grenoble, France, Delagrave, 1999.

⁶³ Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, op. cit.

- Bizri, Fida, « Le Pidgin Madame, un nouveau pidgin arabe », *La linguistique*, vol. 41, fasc. 2, 2005, p. 53-66.
- Castellotti, Véronique, « Alternier les langues pour construire des savoirs bilingues », *Le français dans le monde, Actualité de l'enseignement bilingue*, Paris, Edicef, 2000, p. 118-124.
- Castellotti, Véronique, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, France, CLE international, 2009.
- Causa, Maria, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*, Bern, Peter Lang, 2002.
- Chéhadé, Claudia, « Le Liban, pivot de la francophonie au Moyen-Orient », Thèse de doctorat, Bordeaux 3, 2008.
- Coste, Daniel, Danièle Moore et Geneviève Zarate, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997.
- Dabène, Louise, « Préface », dans Michel Candelier (dir.), *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck, 2003, p. 13-17.
- Dabène, Louise, « Quelques remarques à propos du colloque sur le thème de l'alternance », *LIDIL, Alternance des langues : enjeux socioculturels et identitaires*, n° 18, Université Stendhal-Grenoble, novembre 1998, p. 11-15.
- Dinvaut, Anne Marie et Marielle Rispail, « Préface », *Synergies Pays Riverains du Mékong*, n° 4, 2012, p. 5-10.
- Dolz, Joaquim, « La diversité des pratiques langagières et leur prise en considération en didactique des langues », dans Marielle Rispail (dir.), Céline Jeannot, Sandra Tomc et Marine Totozani (éd.), *Esquisses pour une étude plurilingue, Réflexions didactiques*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 7-11.
- El-Wali, Said, « Bilinguisme et sociolinguistique de l'inégalité : cas du Liban », *Phares Manarat*, n° 2, 1986, p. 67-76.
- Ferrao Tavares, Clara, « L'observation du non-verbal en classe de langue », *Études de linguistique appliquée*, n° 114, 1999, p. 153-154.
- Grosjean, Francois, *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Harvard University Press, 1982.
- Gumperz, John, « The Communicative Competence of Bilinguals: Some Hypotheses and Suggestions for Research », *Language in Society*, vol. 1, n° 1, 1972, p. 143-154.
- Haddad, Katia, « Le français au Liban : un facteur de développement ? », dans Sélim Abou et Katia Haddad (dir.), *La diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement*, Araya Liban, Imprimerie catholique, 1997, p. 383-390.
- Haidar, Raghda, « Le Liban : contact des langues et rapport de force », *Atelier : contacts de langues*, 2000, p. 375-407, <https://bit.ly/3BRYSpA>.
- Jobe, Aliou, « Le répertoire linguistique de l'enfant gambien », *LIDIL, Autour du multilinguisme*, n° 6, Presses Universitaires de Grenoble, 1992, p. 27-51.
- Klett, Estella, « Les traces de la langue maternelle dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophones », dans Philippe Blanchet et Patrick Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines, AUF, 2011, p. 100-107.
- Kramsch, Claire, *Interactions et discours en classe de langue*, Paris, Hatier-Didier, 1991.
- Leclerc, Jacques, « Liban (Jumhuriyah al Lubnaniy) », *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, 10 février 2020, <https://bit.ly/3HrESeB>.

- Matthey, Marinette, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, 2^e édition, Bern, Peter Lang, 2003.
- Maurer, Bruno, « Apprendre en alternant les langues : stratégies énonciatives en classe bilingue », *Études de linguistique appliquée (ELA)*, n° 108, 1997, p. 475-484.
- Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur – Centre de recherche et de développement pédagogiques, « L'évaluation du système éducatif du Liban : le Rapport National », la 47^e session de la Cie- Genève, 8-11 septembre 2004, août 2014, <https://bit.ly/3td367x>.
- Ministère de l'éducation, Liban, *Plan for Educational Reform in Lebanon* [Plan de réforme de l'éducation au Liban], Beyrouth, Centre de recherche et de développement en éducation, ECRD, 1994.
- Moore, Danièle, « Boucées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue à l'école », *AILE*, n° 7, Université Paris VIII, 1996, p. 95-121.
- République Libanaise, Ministère de l'éducation nationale, des jeunes et du sport, CRDP *Curriculum de langue et de littérature françaises, première langue étrangère*, Beyrouth, Sader, 1997.
- Rispail, Marielle, « Contacts entre francique, français, allemand en Lorraine germanophone et au Luxembourg : situations / phénomènes / attitudes », dans Jacqueline Billiez (dir.) et Marielle Rispail (coll.), *Contacts de langues*, Paris, Harmattan, 2003, p. 79-90.
- Rispail, Marielle, « Étudier un corpus d'interactions verbales : questionnement entre incertitudes et certitudes », dans Philippe Blanchet et Patrick Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, France, Éditions des archives contemporaines, AUF, 2011, p. 168-179.
- Roulet, Eddy, « La pédagogie de l'oral en question(s) », dans Martine Wirthner, Daniel Martin et Philippe Perrenoud (dir.), *Parole étouffée parole libérée*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1991, p. 41-54.
- Savoie-Zajc, Lorraine, « Technique de la validation par triangulation », dans Alex Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Belgique, Armand-Colin, 2009, p. 285-286.
- Simon, Diana-Lee, « Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie », *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, n° 108, 1997, p. 445-456.

Tableau récapitulatif du protocole de la transcription

Légendes ou codes	Signification
254 PuM	Chiffre : désigne le numéro de l'interaction verbale
Pu	Pu indique que la séance transcrite est celle de l'école publique
M	L'enseignante
PuM	L'enseignante de l'école publique
PrM	L'enseignante de l'école privée
Pr	Séance observée à l'école privée
PuA	A : un apprenant qui prend la parole / Pu : école publique
PrA	Un apprenant de l'école privée
PrA12	A12 : désigne le classement de l'apprenant selon la liste alphabétique de la classe à l'école privée
PuA15	A15 : désigne le classement de l'apprenant selon la liste alphabétique de la classe à l'école publique
PuAs	As : code qui signifie que ce sont les apprenants qui répondent en chœur à l'école publique
↑	Une intonation montante
↓	Une intonation descendante.
بيقول il dit x بيقول il dit	Les caractères gras sont utilisés pour les mots prononcés en arabe dialectal suivis de leur traduction
On ne le voit pas on écoute n'est-ce pas on entend le bruit	Le caractère standard est pour l'emploi du français
+	Une pause
++	Une pause plus longue
+++	Une pause au-delà de 5 secondes
C'EST DOMMAGE	Les majuscules signalent un haussement de ton
[il montre la fiche]	Explication des actions et des gestes